

**QUANDO OS TEMPOS E OS CORPOS SE EDUCAM: UM ESTUDO SOBRE O  
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA PLURAL  
(BELO HORIZONTE, 1994-2001)**

**por**

**CLÁUDIO MÁRCIO OLIVEIRA  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. ANA MÁRCIA SILVA**

---

**Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação Física da  
Universidade Federal de Santa Catarina como Requisito Parcial  
à obtenção do título de Mestre em Educação Física**

**Florianópolis, março de 2003.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A dissertação: **QUANDO OS TEMPOS E OS CORPOS SE EDUCAM: UM  
ESTUDO SOBRE O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO  
ESCOLA PLURAL (BELO HORIZONTE, 1994-2001)**

Elaborada por: **CLÁUDIO MÁRCIO OLIVEIRA**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Curso de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Área de Concentração: *Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física***

**Data: 31 de março de 2003**

BANCA EXAMINADORA:

---

**Prof. Dr<sup>a</sup>. Ana Márcia Silva - Orientadora**

---

**Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago**

---

**Prof. Dr. Elenor Kunz**

## DEDICATÓRIA

À minha mãe, por nunca ter deixado de estar comigo quando eu mais precisava, tendo sempre em mim acreditado.

Ao meu pai, por tudo que fez para a minha formação.

À Walquíria, minha companheira e eterna namorada, por tudo que ela representa na minha vida e na minha história.

A todos os educadores — alunos, professores e funcionários — que construíram e constróem o cotidiano das escolas. Em especial aqueles que se inCORPORAM na escola, não deixando seus corpos, emoções, sentimentos e utopias do lado de fora das diversas “salas-de-aula”.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, por todos os caminhos que me fizeste trilhar durante toda a minha vida.

Aos meus pais, João e Joana, por terem me dado uma vida e uma educação de qualidade as quais jamais terei como agradecer.

À Rosane, minha irmã, pelas conversas jogadas fora no período do Mestrado.

À Professora Ana Márcia, minha orientadora, pela interlocução acadêmica necessária à realização deste trabalho. Obrigado, também, por me ensinar a ser cúmplice da mãe natureza, a sair para dançar com os amigos e a fazer-me entender que os tempos da Academia devem se submeter aos tempos humanos e não o contrário.

Ao Professor Elenor Kunz, cuja obra é fonte de inspiração para a minha prática pedagógica desde os tempos da minha graduação.

Ao Professor Alexandre Fernandes Vaz, por todas as fundamentais contribuições no meu processo de qualificação e pelo exemplo de seriedade e rigor acadêmico no trato com o conhecimento.

Ao Professor Tarcísio Mauro Vago, por contribuir para com esta pesquisa com toda a sua competência. E também pelos exatos 10 anos que tive a grande felicidade de conhecê-lo e tornar-me seu amigo: parceiros de jornada numa estrada com muitas veredas a trilhar.

Ao Roberto Jerônimo, o irmão que eu não tive, por ter dividido a moradia, as alegrias, tristezas, angústias e conquistas na cidade de Florianópolis.

À Professora Meily Assbú Linhales, por tudo que ela significa e representa para minha formação humana e acadêmica. Por toda a sua seriedade, competência, engajamento, compromisso e intensidade que a constitui enquanto pessoa humana; e pela alegria de ter compartilhado com ela tantos momentos importantes de minha formação e de minha vida.

À Ana Lúcia, por todo afeto, carinho e cumplicidade compartilhados ao longo de todo o Mestrado, em especial às experiências de “chão de escola” que nos propiciaram tamanha identidade.

Ao Maurício Roberto da Silva, meu grande amigo, por ter me recebido na cidade de Florianópolis e inserido-me nas questões da infância e juventudes trabalhadoras. E por ter sido, por tanto tempo, um exímio ouvinte, “desprovido de toda censura”, das minhas impressões pessoais e sentimentos sobre a vida, as pessoas e a minha vivência em Florianópolis.

À Iara, exemplo maior de solidariedade, por estar sempre acompanhando a minha caminhada.

À Maria Denis, pelo carinho, apoio, pelos eletrodomésticos emprestados e toda a logística possível e imaginável de ser propiciada nos primeiros meses em Florianópolis.

Ao Edio da Rold, ao Senhor Miguel, Marley, Violcécia, Ritiê, Rinaldo, Raine, Mariana, Senhor Nunes, e todos os habitantes da cidade de Florianópolis, que com sua cultura proveniente de todos os cantos e de todas as práticas propiciaram-me o aprendizado e a fruição dos tempos da ilha da magia.

Ao Alberto Pantoja, meu psicanalista, por todas as contribuições durante estes quase 8 anos de convívio.

Aos professores Antônio Luiz Pantuza, Guilherme Ávila Gonçalves e Ronaldo de Rezende por terem aberto para mim as portas da Educação Física.

Ao pessoal da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, do CAPE e CPP — Rose, Isa, Inês Dolabela, Vera Lúcia, Patrícia, Cláudia Caldeira Soares, Ângela Sampaio, Gláucia, Conceição, Aloísio, Teixeira, Laura, entre tantos outros — pela disponibilidade em viabilizar todas as informações necessárias à realização desta investigação.

Ao Professor Odilon, companheiro de longa data, pela disponibilização por tempo indeterminado do acervo da Escola Municipal Professora Eleonora Pierucetti para consulta e empréstimo, material este imprescindível para a realização desta pesquisa.

Aos professores e grandes amigos do PET — Projeto de Educação de Trabalhadores, parceria entre a Escola Sindical 7 de outubro da CUT e Escola Municipal União Comunitária: Adrilene, Adriana, Ana Maria, Ângela, Catherine, Cleber, Geni, Gilma, Ivone, João, Luiz, Clemência, Marlene, Martha, Neli, Shirley, Patrícia, Sérgio, Rogério, Silvana, Charles, Thiago, Valéria e Valter. Obrigado por todo o apoio e acolhimento dados a minha pessoa e ao meu trabalho de pesquisa, e por ter mostrado que um ensino de qualidade social é plenamente possível.

Aos alunos do PET, por me ensinarem que não existe “época certa” para se aprender qualquer alguma nesta vida.

À Christiane Werneck, Tarcísio e Ana Márcia, pela relação de confiança ao terem cedido textos de sua autoria ainda não publicados.

Ao povo brasileiro, cuja parcela de impostos repassados ao CNPq permitiu o financiamento parcial desta pesquisa.

Aos funcionários da UFSC, em especial o Jairo e a Dona Olga, pela seriedade e afeição com que se prontificavam diante de nossas demandas de estudo.

Ao Fernando, pela interlocução acadêmica, pela convivência, e pelos intermináveis papos sobre futebol, carnaval e demais aspectos da cultura popular de Minas e de Pernambuco.

Ao Aldemir e ao Jair, pela segunda fase da convivência em Florianópolis.

A todos os colegas do Mestrado: Ricardo Rezer, Rosângela, Valéria, Edílson, Gustavo, Marcelo, Natacha, Zé Henrique, Adriana D'Agostini, Cláudia, Michel, entre tantos outros, pelos caminhos e descaminhos que passamos juntos.

Aos demais amigos que fiz no período de convivência na UFSC: Juan, Bagé, Rodrigo Fratti, Aninha Salles, Carla, Cláudia do CFH, Matias, Áurea, Vera, Cris, Jeruza, Capela, Geovani, Lia, Marize, Suel, Jô, Cardoso, Albertina, Iracema, Francisco.

À Regina e a Laura, pela convivência e principalmente pela compreensão que tiveram comigo ao dividir o apartamento nesta reta final da dissertação.

Aos incontáveis amigos de Belo Horizonte: Héltton, Juca, Sheilla, Carmen, Rita, Juliana, Fernanda Resende, Vânia, Sérgio, Camila, Eliene, Fabrine, Ricardo, Bregunci, Malú, Marília, Natália, Helena, Saulo, Odilon, Cláudia Camilo, Zé Alfredo, Luciano, Carla, Valico, Ricardo da Fernanda, Adriano, Alexandra, Tio Roberto, João Ribas, Amanda, Joécio.

À Mie, pelas sábias palavras proferidas em nossos encontros em Belo Horizonte, palavras que deram uma reviravolta na minha vida em Florianópolis a partir de agosto de 2001.

À Walquíria, pelo amor. Amor marcado pelo respeito, pela saudade em diversos momentos, pela luta contra a distância, pela compreensão e pelo carinho e apoio que nunca me deixou desistir.

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar as relações entre corpo e tempo presentes no interior das publicações oficiais do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural, criado e implantado no interior da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) desde 1994 até os dias de hoje. Considerando estas publicações como dispositivos que buscaram informar as práticas pedagógicas no interior da RMEBH, colocando em questão a atual organização da instituição escolar, esta pesquisa teve também os seguintes objetivos específicos: identificar as condições de possibilidade para a corporeidade dos sujeitos nas premissas norteadoras da Escola Plural; analisar a organização escolar proposta pela Escola Plural e suas repercussões nas relações corpo-tempo; identificar os pontos de convergência, tensão e contradição acerca da relação corpo-tempo presentes nas fontes estudadas; identificar os elementos de permanência e ruptura das relações corpo-tempo na Escola Plural em relação ao modelo escolar construído até então; identificar as relações corpo-tempo presentes nas práticas pedagógicas descritas pelos documentos; analisar os usos e apropriações conferidos às práticas corporais lúdicas na Escola Plural. Para a realização desta investigação foi utilizado o método de “análise de conteúdo”, tendo como material empírico fundamental as publicações oficiais produzidas e/ou veiculadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED/BH) acerca da Escola Plural no período 1994-2001. Também foi incluído no material empírico de análise os editais de concurso público para cargos de professores, e demais normatizações expedidas pela Prefeitura de Belo Horizonte e SMED/BH no referido período.



## **ABSTRACT**

This work had, as its main objective, to investigate the relationships between body and time present inside the official publications of the Brazilian Pedagogical and Political Project called “Escola Plural”, created and implanted inside the Municipal System of Education of Belo Horizonte City (Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RMEBH) since 1994. This work takes into consideration these publications as sources of information to the pedagogic practices inside RMEBH, questioning the current organization of the educational institution. This research also had the following specific objectives: to identify the possible conditions for the corporality of the subjects through the fundamental premises of the Escola Plural; to analyze the school organization proposed by the Escola Plural and its repercussions in the relationships between body and time; to identify the points of convergence, tension, and contradiction concerning the relationship between body and time presented in the studied sources; to identify the elements of performance and rupture of the relationships between body and time inside the Escola Plural in relation to the school model previously existent; to identify the relationships between body and time presented in the pedagogic practices described by the documents used as sources; to analyze the uses and appropriations given to the imaginative activities that deal with ludic corporal practices in the Escola Plural. For the accomplishment of this investigation the method of analysis of content was used, having as its main research material the publications officially produced or related to the Municipal Secretary of Education (Secretaria Municipal de Educação - SMED/BH) concerning the Escola Plural in the period of 1994-2001. It was also included in this analysis the public proclamations for the teachers' positions, and other regulations sent by Belo Horizonte City Hall and SMED/BH in the period mentioned.

## ÍNDICE

	Página
LISTA DE ANEXOS.....	xii
 Capítulo	
I. INTRODUÇÃO.....	13
<div style="padding-left: 40px;"> A Trilha até o Problema de Investigação  Da experiência na Rede Municipal de Contagem/MG aos primeiros contatos com a Escola Plural: avaliando os caminhos do corpo na escola  Os percursos da reflexão ao longo do Mestrado  Justificativa  Objetivos  Percurso metodológico de investigação:mobilizando as fontes para a pesquisa  O método empregado </div>	
II. PRIMEIROS APONTAMENTOS SOBRE CORPO E TEMPO NOS NOVOS MODELOS ESCOLARES: O CASO DA ESCOLA PLURAL NA CIDADE DE BELO HORIZONTE.....	31
<div style="padding-left: 40px;"> Das experiências emergentes ao Projeto Político-Pedagógico Escola Plural: em busca de um novo modelo escolar  Contra a “ossatura rígida do sistema escolar”: flexibilidade e continuidade da formação  Alguns apontamentos sobre prescrições, apropriações, rupturas e tensões entre modelos escolares  A questão geracional e os processos de formação: elementos para se pensar a relação corpo-tempo na Escola Plural </div>	

III. ENTRE PRÁTICAS PRETENDIDAS, LEGITIMADAS E INSTITUÍDAS: SUBSÍDIOS PARA COMPREENDER AS RELAÇÕES CORPO-TEMPO EM JOGO.....	63
<p>Apropriando-se dos Ciclos de Formação ou...o confronto de lógicas temporais na Escola Plural</p> <p>Projetos de Trabalho, Turmas Aceleradas e Avaliação Escolar: tensões/mediações entre dimensões da formação humana e conteúdos escolares</p> <p>Sobre a continuidade e a pluralidade da formação: dialogando com os mecanismos instituídos pela SMED/BH</p> <p>Pensando a dinâmica escolar instituída na RMEBH</p> <p>Refletindo sobre os “movimentos da escola” com o “movimentar-se na escola”</p> <p>O estado de polissemia das “práticas corporais”: entre usos e apropriações</p> <p>O lugar da Educação Física nos documentos da Escola Plural</p>	
IV. POR TEMPOS PARA REFLETIR O INOVAR E INOVAR O REFLETIR: CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE TEMPOS E CORPOS NA ESCOLA PLURAL.....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126
RELAÇÃO DE FONTES ANALISADAS.....	130
<p>Publicações da Prefeitura de Belo Horizonte (1994-1996)</p> <p>Publicações da Prefeitura de Belo Horizonte (1997-2001)</p> <p>Relatos de experiência documentados pela PBH/SMED - Cadernos “Rede de Trocas”</p> <p>Documentos referentes à Constituinte Escolar e Carta de Princípios da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte</p> <p>Leis, portarias, concursos públicos e normatizações expedidas pela Prefeitura de Belo Horizonte no período 1993-2001</p>	
ANEXOS.....	135

## LISTA DE ANEXOS

Anexo I - Cronograma de Implantação da Proposta Político-Pedagógica Escola Plural .....	136
Anexo II - Descrição Sintética dos Projetos “Os Doces” e “Os Alimentos”, apresentados no caderno específico sobre Os Projetos de Trabalho para efeito de exemplo/simulação (Belo Horizonte, 1996e).....	138
Anexo III – Ficha de Avaliação do Aluno, apresentada no Caderno Escola Plural 4 (Belo Horizonte, 1996a) e ratificada no Manual de Orientação para Registro da Vida Escolar do Aluno – Escola Plural (Belo Horizonte, 1996g).....	140
Anexo IV – Roteiro “História de Classe” sugerido no Caderno Escola Plural 4 para conhecimento dos alunos ingressantes na RMEBH (Belo Horizonte, 1996a).....	142
Anexo V – Descrição sintética do “Estudo das Disciplinas” contidas nos Projetos “Brincadeiras de Rua” e “A Música e a Dança”, relatados no Caderno Escola Plural 1 (Belo Horizonte, 1995).....	143

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

#### **A Trilha até o Problema de Investigação**

O presente trabalho guarda relação com minhas experiências no meio acadêmico e na prática pedagógica como professor de Educação Física no Ensino Fundamental. Em relação ao meio e à produção acadêmica da área, pude acompanhar, a partir de 1993, o debate teórico acerca das concepções de Educação Física Escolar ocorridas no Brasil. No que se refere ao lugar em que realizei a minha graduação, tais concepções apresentavam-se de forma polarizada; de um lado, apresentavam-se abordagens nas quais a melhoria da aptidão física e esportiva era a referência para o planejamento e avaliação da prática de ensino de Educação Física. Em contrapartida, outras abordagens, com seus pontos divergentes e convergentes, defendiam a presença da Educação Física na escola a partir de sua indissociável ligação com o plano da cultura e da formação humana. Estas abordagens, fundamentadas em variadas matrizes epistemológicas e teóricas das ciências sociais, propunham novos objetivos à Educação Física Escolar, questionando o caráter “neutro”, a-histórico e biologicista conferido ao corpo e ao movimento humano pelas outras concepções de Educação Física<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Entre as teorias pedagógicas progressistas gostaria de destacar: a *Educação Física Crítico-Superadora*, fundada a partir da pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Saviani e colaboradores e a *Educação Física Crítico-Emancipatória* que tem como principal formulador o professor Elenor Kunz. Esta última é fortemente influenciada, segundo Valter Bracht (1999) pela Pedagogia de Paulo Freire, por análises fenomenológicas do movimento humano e pela produção teórica da Escola de Frankfurt. No entanto, apesar das diferenças entre si, o debate no interior da faculdade onde realizei minha graduação pautou-se por um alinhamento dos defensores dessas abordagens em oposição àquelas pautadas no modelo de referência da aptidão física e esportiva.

Posteriormente, o contato com a prática pedagógica como professor no Ensino Fundamental despertou-me para outras questões; entre elas estava o caráter restrito das concepções acima citadas ao não tratar das relações entre a Educação Física e os demais tempos e espaços que compõem a escola, enfocando somente os aspectos inerentes à prática pedagógica específica.

Durante a minha inserção na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais em 1998, novos elementos suscitaram reflexões. À época, percebia, por parte de alguns docentes, uma enorme necessidade de controle da conduta dos alunos. Normas rígidas de deslocamento eram impostas, cada setor da escola era dividido por grades e portões e sujeito a normas pré-definidas de entrada e saída. Aos alunos indisciplinados eram aplicadas as “ocorrências”, perfazendo uma perfeita analogia com uma delegacia de polícia.

Em relação à Educação Física, as aulas eram tidas por muitos alunos como elemento de “catarse” daquele cotidiano vivido na escola. Não se admitia outra coisa durante as aulas que não fosse brincar livremente (principalmente de futebol). Pelos relatos dos meus alunos, essa era a tônica das aulas de Educação Física nos anos anteriores: uma prática marcada pelo espontaneísmo e pela permissividade e vista como espaço de liberdade total. Este espaço era aberto inclusive àqueles alunos cujo professor havia faltado. O conjunto de experiências relacionadas à Educação Física vivenciada pelos alunos fazia com que estes a representassem como um “complemento do recreio”, tendo uma função compensatória em relação ao trabalho realizado nas outras disciplinas. Neste sentido, Bracht (1992) nos fala das legitimações heterônomas da Educação Física, ou seja, a Educação Física na Escola tem sua legitimidade ao atender a objetivos/expectativas que se encontram fora da mesma<sup>2</sup>.

A solução que encontrei, naquele contexto, foi negociar coletivamente com os alunos a temática das aulas, sendo que as mesmas foram divididas, dentro de cada semana, em *temas do professor* e *temas dos alunos*. Além de ser uma forma de resolver este conflito, esta intervenção tinha o objetivo de propiciar aos meus alunos o exercício da condição de sujeitos diante da produção de

---

<sup>2</sup> Tarcísio Mauro Vago (1997), ao estudar a presença da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, encontrou as mesmas funções atribuídas a esse componente curricular.

conhecimentos. Utilizando-me de estratégias como esta, tentei constituir (não sem deixar de cometer equívocos) uma prática pedagógica em Educação Física que não fosse marcada pelo autoritarismo e, ao mesmo tempo, não configurasse uma concepção de ensino-aprendizagem espontaneísta<sup>3</sup>.

Chega o ano de 1999 e, em função do meu contrato estar sob a forma designação temporária<sup>4</sup>, passo a lecionar em outras duas escolas. Estas, por sua vez, apresentavam certas peculiaridades, que exerceram em minha prática de ensino grandes influências.

A primeira possuía um prédio de grandes proporções, com uma infraestrutura considerável. No que tange à Educação Física em particular, a escola contava com uma quadra poliesportiva, dois vestiários e uma sala de material. Todavia, lecionar em tal escola foi uma experiência bastante insatisfatória. Apesar de toda a infraestrutura, o conjunto de normas escolares era extenso e rígido; prescrevia-se desde a forma como os alunos deveriam assentar-se em sala de aula até os momentos permitidos para ir ao banheiro. O número de divisões e portões no prédio escolar era bem maior: a arquitetura “educava” a presença obrigatória em certos espaços, bem como a restrição de outros. A vice-diretora e a disciplinária da escola faziam a “ronda”, evitando as “fugas” dos alunos considerados “indisciplinados”.

As aulas de Educação Física “pagavam um preço alto” dentro dessa organização. Os locais e tempos permitidos para seu ensino eram escassos, uma vez que os alunos tinham de se retirar bem antes do término do horário para que estivessem “aptos” para a aula seguinte (observando-se que o inverso não acontecia). Aulas em locais alternativos eram criticadas, visto que poderiam “por em risco” o funcionamento dos trabalhos das demais aulas. Percebia-se no discurso de alguns educadores (inclusive professores de Educação Física) uma

---

<sup>3</sup> Valter Bracht (1992) propõe que se supere a polarização entre diretividade e não-diretividade na prática de ensino em Educação Física. Kunz (1994) nos fala de uma coerção auto-imposta, exercida pela indústria cultural e pelos meios de comunicação de massa em especial. Assim, penso que uma concepção espontaneísta de ensino de Educação Física seria uma forma velada de autoritarismo, uma vez que os alunos ficariam restritos — por eles próprios — ao acesso de outras práticas corporais que não aquelas pertencentes ao seu universo cultural. Ficariam privados, também, da possibilidade de uma reflexão aprofundada sobre os valores e significados conferidos a essas práticas.

<sup>4</sup> O termo “designação temporária” refere-se aos contratos de trabalho com duração média de um ano feitos com professores não efetivos na Rede Estadual de Ensino, podendo ser renovados ou não ao final de cada ano letivo. À época, cerca de 50% dos professores da Rede Estadual de Ensino encontravam-se nesta situação.

leitura acerca da Educação Física como uma forma de catarse das outras disciplinas, catarse esta que não poderia por em risco a ordem e o “bom funcionamento” da escola.

A partir daí comecei a refletir sobre alguns elementos que conformavam aquele cotidiano escolar. A função controladora da conduta dos alunos a partir de rituais de coerção (prova, nota, suspensões, etc.); a primazia da dimensão cognitiva/intelectual em relação às dimensões estéticas, lúdicas, afetivas, corporais na organização das práticas pedagógicas; a ausência de diálogo entre as disciplinas escolares. Tudo isto contribuía para a conformação de uma lógica fragmentada e hierarquizada, cerceando os alunos do exercício pleno de sua condição de sujeitos.

A segunda escola na qual atuava tinha uma infraestrutura bastante inferior em relação à primeira. Dispunha apenas de um pátio, algumas áreas atrás do prédio e um terreno fora da escola, chamado de “Terrão”. Este último, um lote, uma área de terra batida repleta de poeira que pertencia à escola, sem qualquer construção específica para o ensino de Educação Física. Todavia, minha atuação como professor foi muito mais satisfatória. Por coincidência ou não, o uso dos tempos, apesar da existência de uma divisão pré-fixada, era muito mais flexível do que na escola anterior. O rigor com relação ao deslocamento dos alunos era menor, pelo menos no que diz respeito às sanções disciplinares e ao controle metódico dos horários; possuía muito mais autonomia para desenvolver o meu trabalho. Em relação aos espaços, por mais escassos que fossem, eram aproveitados a todo o momento. Quanto ao recreio, não havia restrições de jogos e brincadeiras dentro do prédio escolar.

O que pude perceber é que a forma como o cotidiano dentro da escola é construído acaba tendo um reflexo direto nas expectativas dos alunos para com o ensino de Educação Física, “enxergando” a mesma como um componente curricular e não uma simples atividade. E a recíproca, também ocorria? Em que medida uma determinada prática de ensino de Educação Física ajuda a conformar também este cotidiano? Que diálogos a Educação Física estabelece com outros momentos na escola no que tange às dimensões corporais, afetivas e lúdicas de nossos alunos? São questões que começavam a surgir.



**Da experiência na Rede Municipal de Contagem/MG  
aos primeiros contatos com a Escola Plural:  
avaliando os caminhos do corpo na escola**

O trabalho iniciado nas duas escolas da Rede Estadual de Minas Gerais acabou sendo interrompido em maio de 1999, uma vez que fui chamado para tomar posse de cargo efetivo de professor de Educação Física na Rede Municipal de Contagem.

As questões envolvendo a relação entre Educação Física e cotidiano escolar permanecem neste contexto. Organizada a partir de uma lógica seriada, identifiquei características semelhantes (embora não totalmente idênticas) em relação aos “usos do corpo” prescritos pela escola: a organização relativamente fechada dos tempos (tanto de professores quanto de alunos), as normas disciplinares, as permissões ou não para sair de sala, a nota e a prova como instrumentos de controle (inclusive na participação dos projetos interdisciplinares).

No entanto, estas exigências para com o corpo na escola apareciam marcadas por tensões e contradições. Paralelo às estratégias de controle, os alunos enquanto sujeitos buscavam (através de suas “manhas e malícias”) subverter essas regras impostas. Estas atitudes por parte dos alunos me remetiam a Michel de Certeau (1994). Este autor argumenta que, se existem práticas e rituais de disciplinarização e controle dos corpos, há também práticas microbianas (denominadas de *táticas de apropriação*) de resistência e subversão, “que jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los” (p.41). A presença dos alunos em horários extra-classe, seja para realizar tarefas escolares, seja simplesmente para estar na escola, mostrava que estes também “educavam” o espaço em vários momentos. Na minha prática pedagógica em particular, a construção coletiva das aulas (sem prescindir dos princípios e dos conteúdos a serem desenvolvidos) continuava acontecendo.

Ainda no ano de 1999, sou convidado pela Prof<sup>a</sup> Ms. Meily Assbú Linhales (Professora Assistente da Escola de Educação Física da UFMG) a participar como co-pesquisador no Projeto *Análise de Dimensões Sócio-culturais do Esporte na Escola a partir de Representações construídas pelos Alunos*. Tal projeto previa uma fase de trabalho de campo em uma escola pertencente à Rede Municipal de Belo Horizonte. Um de seus objetivos era a identificação das representações que

os alunos do Ensino Fundamental constróem, ao longo de sua vivência escolar, sobre o esporte enquanto um fenômeno sócio-cultural.

Ao realizarmos a pesquisa nesta escola, fomos confrontados com a necessidade de conhecermos com mais profundidade a então *Diretriz Político-Pedagógica Escola Plural*, apresentada em 1994 como Proposta Pedagógica e implantada como programa de governo, no ano subsequente, pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Como pontos principais dessa nova orientação pedagógica surgiu a redefinição dos tempos e espaços escolares, o fim da seriação, e a valorização dos alunos e alunas como sujeitos sócio-culturais.

A situação de pesquisa apresentou-nos uma outra forma de vivência do cotidiano na escola. As observações iniciais acerca da apropriação do esporte naquele contexto revelaram-nos outras relações que ocorriam entre a escola e seus alunos. A valorização da condição dos mesmos enquanto sujeitos, a forma coletiva em que as decisões eram tomadas nas aulas e a vivência de forma ampla da ludicidade foram elementos que despertaram a nossa atenção. O acesso a espaços e recursos materiais por parte dos alunos era bem maior; o empréstimo de bolas, a cessão do uso da quadra para meninos e meninas no recreio, e a atribuição aos alunos de responsabilidades e decisões foram pontos que surgiram de forma marcante em nossas observações de pesquisa. O ensino de Educação Física, por sua vez, possuía um tratamento bastante diferente da maioria das escolas em que trabalhei. Vale ressaltar a distribuição e respeito aos tempos dessa disciplina, bem como as formas de legitimação autônoma conferida à mesma; esta não possuía qualquer caráter funcional compensatório em relação a outros momentos do cotidiano da escola<sup>5</sup>.

Definitivamente, não podia mais pensar a escola como algo homogêneo. As experiências como professor e pesquisador apresentavam-me escolas cujas vivências cotidianas são tão peculiares que não podem ser tomadas como algo cristalizado, determinado externamente. Seus códigos, valores e rituais apresentam diferentes formas, em função dos diversos sujeitos envolvidos (alunos, pais, professores, funcionários, etc.).

---

<sup>5</sup> Bracht (1992,1997) nos lembra que nas formas autônomas de legitimação, a presença da Educação Física é justificada a partir de um saber próprio por ela tematizado que, segundo o autor, denomina-se *cultura corporal de movimento*. Neste sentido, a Educação Física se afirma enquanto um componente curricular, e não uma simples atividade com vistas à adaptação, controle e recuperação dos corpos para o mundo do trabalho e da escola.

Em função da pesquisa desenvolvida, as observações concentraram-se nas aulas de Educação Física e nos períodos de recreio. No entanto, pensar o que os alunos e alunas faziam em outros tempos escolares remeteu-me a outras questões que considero importantes. Em que medida a Escola Plural contribui para o diálogo entre o Ensino de Educação Física e as outras práticas vividas na escola? Que novas possibilidades ela oferece para esse diálogo?

Ao atuar como professor e pesquisador, percebi que as peculiaridades que cada escola possuía no seu fazer pedagógico conferiam-lhe uma “personalidade própria”. Cada uma delas, à sua maneira, buscava prescrever ou conformar, não sem resistências e contradições, hábitos, posturas, comportamentos e “formas de aprender” aos seus alunos. A compreensão que professores e alunos possuíam acerca de valores como ordem e disciplina, bem como acerca do processo ensino-aprendizagem, acabava por influenciar a corporeidade dos sujeitos envolvidos no cotidiano da escola. A Educação Física também fazia parte dessa construção, influenciando e sendo influenciada pela escola em que está inserida.

## Os percursos da reflexão ao longo do Mestrado

Compreendendo que as questões relacionadas ao corpo precisariam ser pensadas em todos os tempos e práticas escolares, busquei, ao longo do ano de 2001, na condição de aluno do Programa de Mestrado em Educação Física da UFSC, compreender que trato pedagógico se dá ao corpo na escola. Para tanto, tive como perspectiva inicial investigar as estratégias de conformação da corporeidade de alunos e alunas dentro desta instituição. Tomei como hipótese que as formas como se organizam as estruturas educativas e as concepções de ensino-aprendizagem ainda refletem uma certa leitura dualista de homem, marcada por uma certa dicotomia entre corpo e mente<sup>6</sup> e pelo modelo de racionalidade que forjou a escola moderna do século XX.

Na seqüência dos estudos ao longo da etapa de créditos, uma questão passou a ganhar maior interesse e, por consequência, maior centralidade. Ao realizar a disciplina “Espaço, Tempo e Causalidade”, pertencente ao Programa de Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC, fui confrontado com um conjunto de discussões acerca da temática do tempo; temática esta tratada com os olhares da Física, da Psicanálise e da História. Esta última faceta despertou-me particular atenção, uma vez que se propôs a discutir as relações entre tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial; as conexões desta discussão com o corpo e com o universo da escola não tardaram a aparecer.

Passei, em seguida, a ter acesso a estudos relacionando tempo e modelos escolares, mais particularmente no campo da História da Educação. Um primeiro olhar lançado nesta produção apontou o tempo como um forte elemento de afirmação da instituição escolar, além de pautar-se também por uma tentativa de racionalização das práticas pedagógicas.

---

<sup>6</sup> Em relação à presença de um dualismo corpo e mente (*res cogitans X res extensa*), Cláudio Márcio Oliveira e Ana Márcia Silva (2001) abordam a vinculação de certos princípios que constituem a escola com preceitos da filosofia cartesiana. Entre estes princípios, destacamos o fato de corpo e intelecto serem tratados pedagogicamente em separado, incluindo aí a distinção entre tempos específicos dedicados a um e outro. Também merecem registro certas concepções de ensino-aprendizagem que desconsideram o corpo no processo de apreensão do conhecimento. Em ambos os casos, o corpo apareceria como um objeto, algo que devesse ser controlado e servir de acessório aos processos considerados de cunho cognitivo/intelectual.

Paralelamente, tive a possibilidade de manter contato pessoal com professores que possuíam uma extensa jornada de trabalho. Esta, por sua vez, parecia apresentar verdadeiros desencontros entre os “tempos do trabalho” e o “tempo de suas vidas”, refletindo inclusive na condição de saúde desses docentes. Seria uma resposta do corpo a esse descompasso?

Considerando que este modelo escolar, em suas características principais, atravessou o século XX (século esse que experimentou diversas transformações), sob que roupagem estaria hoje esta perspectiva de racionalização colocada para as escolas? Que repercussões esta forma de racionalidade — com sua forma particular de se relacionar com o tempo — produziria na corporeidade de professores e alunos?

Começo a me questionar em que medida as relações entre tempo e produção do conhecimento interferem ou não na corporeidade de professores e professoras, alunos e alunas. E, em caso afirmativo, em que medida esta corporeidade poderia, ou melhor, deveria tornar-se um indicador para se pensar as relações entre tempo e escola?

A temática do tempo passa assim a ganhar a centralidade de meus estudos. Passo a enxergar nela um importante elemento para se pensar a sociedade contemporânea, bem como para se compreender as relações entre escola e corporeidade.

Para se estudar esta temática, por sua vez, foi necessário realizar delimitações, analisando as relações entre corpo e tempo a partir de um contexto específico. Dentre as opções possíveis, surgiu a perspectiva de não investigar um estabelecimento de ensino em particular, mas sim dispositivos mais amplos que tivessem o papel de informar e orientar as práticas pedagógicas no interior da escola. Despertou-me particular atenção o “Projeto Político-Pedagógico Escola Plural”, em função, dentre outros aspectos, das minhas experiências como professor e pesquisador na área de Educação Física, bem como o fato da Escola Plural ter provocado (e ainda provocar) uma série de debates e interrogações sobre o papel social da escola. Compreender como as relações entre corpo e tempo se estabelecem no interior dos documentos que constituíram a formulação dessa proposta pedagógica — assim como a sua implementação como programa de governo e posterior diretriz pedagógica da cidade — tornou-se meu desafio de

investigação. Desta forma, apresento o seguinte problema investigado nesta pesquisa:

*Que relações entre corpo e tempo se estabelecem no interior dos documentos de apresentação, implementação, normatização e avaliação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural entre 1994 e 2001?*

Refletir essa tríade corpo-tempo-escola no interior da Escola Plural — desde sua formulação como proposta político-pedagógica até a sua implementação como diretriz pedagógica da cidade de Belo Horizonte — é o desafio de investigação que proponho a seguir.

### **Justificativa**

O corpo tem-se tornado um critério ético e estético para se pensar não apenas a nossa sociedade, como também, a forma como os seres humanos organizam a sua existência. Neste sentido, Le Breton (2001) afirma que:

*Os limites do corpo traçam a ordem moral e significativa do mundo. Pensar o corpo é outra maneira de pensar o mundo... O corpo faz hoje a jogada decisiva, torna-se o paradigma fundamental das sociedades contemporâneas (p.4).*

Compreendendo o corpo desta forma, penso que um de seus embates se dá em suas relações com o tempo e com a instituição escolar. No que tange ao primeiro, tem sido cada vez mais fundamental entender em que medida se organizam os tempos sociais contemporâneos, que demandas têm buscado atender e como o corpo é produzido e interage com essas demandas.

Em relação à escola, creio que é, ainda hoje, um lugar estratégico, cujos conflitos em seu interior não apenas refletem os conflitos presentes nesta sociedade, mas também constituem condições de possibilidade para propor novas demandas, estabelecendo com essa mesma sociedade uma relação de tensão permanente. Investigar as “expectativas de corpo” na escola (em nosso caso a partir de documentos postos em circulação sobre a mesma), bem como as formas em que corpo e escola são confrontados com as questões do tempo,

torna-se essencial para se pensar nossa formação humana, em especial aquela das futuras gerações.

A escolha da trajetória da formulação e implementação da Escola Plural como temática de investigação se deu em função desta explicitar uma intencionalidade de colocar em questão a organização da instituição escolar, suscitando o debate educacional acerca do papel desta instituição na formação de alunos e alunas. Vale lembrar também que esta orientação pedagógica repercutiu e ainda repercute em outros âmbitos educacionais para além da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, de forma que sua análise contribui para a compreensão de um movimento que extrapola seu âmbito imediato de implantação.

Como recorte de investigação para aproximar-se das relações entre corpo e tempo na Escola Plural, elegi como delimitação da pesquisa as produções veiculadas pela Prefeitura de Belo Horizonte acerca da Escola Plural no período compreendido entre 1994 (data do primeiro caderno referente à Escola Plural, no qual a mesma é apresentada na condição de Proposta Político-Pedagógica) até o ano de 2001, período em que a Escola Plural, após ter sido implantada como programa de governo — “Programa Escola Plural” — consolidou-se na forma de Diretriz Político-Pedagógica de Belo Horizonte — “Diretriz Político-Pedagógica Escola Plural”. Diretriz esta ratificada na Carta de Princípios da Rede Municipal de Belo Horizonte e pelo Conselho Municipal de Educação, este último em funcionamento desde 1998. Uma vez que o período analisado será tratado como um todo, utilizarei a nomenclatura “Projeto Político-Pedagógico Escola Plural” para designar todo o período das fontes analisadas. Optei por essa nomenclatura por dois motivos: em primeiro lugar por considerar que o termo “projeto” passa a idéia de algo em curso que, ao mesmo tempo em que busca se efetivar, permanece em aberto para novas rotas e reformulações.<sup>7</sup> Em segundo lugar, pelo fato desta nomenclatura ter sido utilizada pela Avaliação Institucional da Escola Plural em 2000, em que se avaliou o resultado de todo um período de

---

<sup>7</sup> Um entendimento possível desta abertura para reformulações está presente no II Congresso Municipal de Educação da Rede Municipal de Educação que busca, entre outras coisas, avaliar os rumos e pensar encaminhamentos para a RMEBH. Com início em 2002, este processo continua em andamento; não constando, em função do nosso recorte temporal de análise das fontes, sua análise nesta dissertação.

implantação<sup>8</sup>. Cabe lembrar que a Escola Plural surge em 1994 na primeira administração do Partido dos Trabalhadores na cidade de Belo Horizonte, que toma posse em 1993. A Escola Plural é anunciada pela Prefeitura como um novo modelo escolar que enfrentaria, entre outras coisas, a exclusão das camadas populares do direito à educação.

A opção por investigar o contexto da política de educação de Belo Horizonte se deu também, entre outros motivos, pelo fato de ter sido nesta cidade que emergiram minhas primeiras inquietações como pesquisador e como educador. Também contribuiu para essa escolha o fato de que, na cidade em questão, tem-se debatido e realizado tentativas de experimentação de novos modelos escolares. Modelos esses que põem em questão práticas, rituais, avaliações e, como não poderia deixar de ser, a organização dos tempos escolares. Nesse sentido, acredito ser importante investigar as relações entre corpo e tempo nestas novas orientações/diretrizes pedagógicas para, entre outras coisas, identificar suas novidades e permanências em relação à forma escolar construída até então. Acredito também que este recorte de investigação possibilitará obter elementos para se pensar as relações que hoje se estabelecem entre tempos sociais e tempos escolares.

Além disso, parte dos documentos referentes à Escola Plural explicitam as questões relativas ao corpo como relevantes no processo de organização da escola e de suas práticas. Uma vez que estas produções (tanto aquelas de caráter eminentemente pedagógico quanto aquelas de caráter normativo e jurídico) apresentam-se como dispositivos de conformação de práticas pedagógicas e de organização da própria escola, faz-se necessário investigar como a temática do corpo surge no interior destas produções. Identificar as relações que se estabelecem entre o corpo e tempo no interior dos documentos da Escola Plural pode permitir-nos entender melhor algumas tensões e conflitos presentes na escola, seus limites e possibilidades.

Um empreendimento de investigação desta natureza, no entanto, precisa estar atento a seus limites e possibilidades. Ao optarmos pela análise dos documentos, o fazemos com a compreensão de que tal análise não propicia a total compreensão da realidade das escolas da RMEBH. Sabemos, portanto, que

---

<sup>8</sup> Dalben, Ângela Imaculada de Freitas (coord.). (2000). *Avaliação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural*. Belo Horizonte: GAME/UFMG.



a escolas realizam, como nos fala Roger Chartier (1995, apud Vago 1999a, p.39) uma “pluralidade dos usos e dos entendimentos” dos dispositivos em questão, podendo ser “recebidos, compreendidos e manipulados de diversas maneiras”. O que está em jogo na análise são as representações contidas nos documentos. Representações de escola, corpo, tempos escolares, práticas pedagógicas, entre outras. Sobre a idéia de representação, Chartier (1991, p.183) considera-as como “matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social”. Longe de perfazerem um todo coerente, as representações se manifestam de forma conflitiva, perfazendo “lutas de representação”. Segundo o autor, esta forma de conceber a pesquisa histórica permite centrar a atenção “sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade” (idem, p.184)<sup>9</sup>

Assim, ao elegermos a análise da Escola Plural a partir de seus documentos/fontes escriturais, o fazemos por dois motivos. O primeiro deles remete à relevância de se entender a intencionalidade, os conflitos e as contradições expressas por estes dispositivos de conformação de práticas pedagógicas. Relevância que se faz pelo fato destes dispositivos expressarem o movimento de concepções de educação (e, no nosso caso, das relações entre corpo e tempo na escola) do Poder Público de Belo Horizonte. Outro ponto a ser considerado é que as fontes analisadas, tanto as de cunho pedagógico e como as de cunho normativo e legal, nunca se constroem de forma uníssona, impermeáveis a outros elementos que constam do entorno social, dos debates teóricos sobre a educação e do cotidiano das escolas. Conforme as reflexões de Antonio Viñao-Frago (1998, p.8):

---

<sup>9</sup> Segundo Roger Chartier (1993, p.183) a noção de “representação” permite articular três modalidades de relação com o mundo social: “o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais “representantes” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e permanente a existência do grupo, da comunidade ou da classe”.

*Teoria, legalidade e realidade não coincidem. Tampouco são compartimentos estanques ou que diferem totalmente. Se determinam e influem entre si. Mais ainda, em cada um dos três aspectos podem ver-se marcas/vestígios dos outros dois. Uma fonte histórica – um manual de pedagogia ou organização escolar, uma disposição legal, um diário ou memória escolar – nos remete às outras<sup>10</sup>.*

E é apostando também nas “marcas recíprocas”, nos “vestígios” deixados pelas fontes, que esperamos encontrar elementos que ajudem a esclarecer a trama que se dá entre os corpos e tempos dos sujeitos no interior do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural.

### Objetivos

Tendo como objetivo primeiro *compreender as relações entre corpo e tempo presentes nos documentos de formulação, implementação, normatização e avaliação da Escola Plural entre 1994 e 2001*, esta investigação apresenta também os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as condições de possibilidade colocadas para a corporeidade dos sujeitos a partir das premissas norteadoras da Escola Plural;
- Analisar, no discurso oficial, a concepção de organização escolar proposta pela Escola Plural e suas repercussões no que tange às relações corpo-tempo;
- Identificar os pontos de aglutinação, tensão e contradição acerca da relação corpo-tempo presentes nos documentos do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural ao longo do período 1994-2001;
- Identificar os elementos de permanência e ruptura das relações corpo-tempo presentes nos documentos da Escola Plural em relação ao modelo escolar construído até então;

---

<sup>10</sup> Tradução livre do pesquisador. Todas as citações de obras em línguas estrangeiras (Adam, 1992; Viñao-Frago, 1995, 1998, 2000) seguirão ao longo do trabalho este mesmo procedimento.

- Analisar as condições de possibilidade das relações entre corpo e tempo presentes nas práticas pedagógicas legitimadas, pretendidas e normatizadas no conjunto dos documentos estudados;
- Analisar os usos e as apropriações atribuídos às práticas corporais lúdicas presentes nos documentos analisados.

### **Percurso Metodológico de Investigação: mobilizando as fontes para a pesquisa**

Um primeiro olhar sobre as fontes (analisadas quando da etapa de qualificação desta dissertação) explicitou o corpo como algo a ser considerado na organização das práticas realizadas na escola. Cabe investigar, no conjunto dos documentos oficiais, que papel/entendimento é dado ao mesmo e como se dá as relações deste(s) corpo(s) com a organização dos tempos escolares. Neste sentido, os documentos oficiais relacionados com o Projeto Político-Pedagógico Escola Plural produzidos pela Prefeitura de Belo Horizonte — em especial pela Secretaria Municipal de Educação — compõem as fontes dessa pesquisa. Pretende-se, na análise deste material, identificar como se articulam corpo e tempo na proposição deste modelo escolar.

Para tanto, identificamos cinco grupos de documentos oficiais, cada qual com seu papel e relevância na construção da investigação do objeto de pesquisa.

Compõem um primeiro grupo de fontes as produções realizadas pela PBH/SMED (Prefeitura de Belo Horizonte/Secretaria Municipal de Educação) que portam os princípios norteadores da então Proposta Escola Plural e suas tentativas de implementação nos anos subseqüentes, na condição de Programa Escola Plural. Este primeiro grupo de fontes corresponde também ao período da primeira administração do PT em Belo Horizonte, tendo como Prefeito Patrus Ananias de Sousa, Glaura Vásques de Miranda como Secretária Municipal de Educação e o professor Miguel Gonzáles Arroyo como Secretário Adjunto de Educação, este último tido como um dos expoentes intelectuais da elaboração da Proposta Escola Plural.

Porém, ao longo dos quase dez anos da Proposta, outros documentos foram produzidos e/ou apropriados pela PBH/SMED, no sentido de dar seqüência, orientar e avaliar os rumos de efetivação da referida proposta que se tornaria a

diretriz político-pedagógica da rede municipal. Estes novos dispositivos constituem outro grupo de fontes e referem-se a documentos produzidos entre 1997-2001; este coincide com uma nova administração da Prefeitura, a partir da eleição e reeleição do Prefeito Célio de Castro<sup>11</sup>.

Cabe aqui explicitar que, uma vez feito este levantamento das fontes de pesquisa, verificou-se a existência tanto de documentos que tratam a proposta como um todo, quanto aqueles que tratam de modalidades/etapas específicas de formação (1º a 3º ciclos, educação especial, ensino médio, educação de jovens e adultos, etc.). Para esta investigação, optei em delimitar a análise aos documentos específicos que tratam do Ensino Fundamental Regular<sup>12</sup> e Médio. Realizei esta escolha uma vez que quase toda minha experiência como professor de Educação Física se encontra nestes níveis de ensino. Outro motivo é o fato de que estes níveis se apresentam como uma tentativa de refletir uma continuidade na formação dos alunos, continuidade esta tratada como uma das premissas da Escola Plural. Também constitui justificativa para essa delimitação o fato destas modalidades de ensino constituírem a maior parte da RMEBH.

Os relatos de práticas/discussões pedagógicas ocorridas em escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, publicados e divulgados pela PBH/SMED entre 2000 e 2001, que formam o conjunto de cadernos denominado *Rede de Trocas*, constituem o terceiro grupo de fontes de pesquisa.

Buscando perceber o movimento percorrido pela Escola Plural, constará como um quarto grupo de fontes documentais as produções referentes ao processo de construção da Constituinte Escolar, que se constituiu em um fórum continuado de professores, pais e alunos das escolas da Rede realizados entre 1999 e 2000, cujo produto final foi a *Carta de Princípios da Rede Municipal de Belo Horizonte*, documento que tem por objetivo orientar a elaboração dos projetos político-pedagógicos e regimentos das unidades escolares da RMEBH (Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte). A Carta de Princípios foi

---

<sup>11</sup> Cabe ressaltar que a participação do PT na administração do Prefeito Célio de Castro (filhado ao PSB quando de seu primeiro mandato) vai ocupar lugares diferenciados em seus dois mandatos. No ano de 2000, o prefeito em questão se reelegeria em coligação com o PT, mudando posteriormente sua filiação partidária para este partido.

<sup>12</sup> O termo acrescido Ensino Fundamental Regular foi assim utilizado uma vez que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, presente na RMEBH e possuidora de cadernos específicos próprios no período estudado, também é considerada como Ensino Fundamental, ainda que excluída desta investigação. Também não constará nesta pesquisa, por motivos de delimitação do estudo, as modalidades de Educação Infantil e Educação Especial.

ratificada pelo Conselho Municipal de Educação e publicada no Diário Oficial do Município de 16 de março de 2001. Sendo produto da participação coletiva da comunidade escolar, analisar estas fontes pode nos dar uma dimensão dos pontos de aglutinação, tensão e contradição das relações corpo-tempo encontrados na elaboração e na apropriação da Proposta Escola Plural no período 1994-2001.

Por fim, um último conjunto de fontes a ser analisado consiste de documentos legais (leis, portarias, normatizações, etc.) que tratam diretamente sobre a Escola Plural, assim como outros documentos de cunho normativo sobre a organização e funcionamento das escolas da RMEBH neste período. Constituem também este quinto grupo de fontes os editais de concurso público para provimento de professores na RMEBH no período 1993-2001. Este último grupo possui uma ligeira alteração em relação ao período estudado. Tal exceção se deu por considerar que os concursos públicos realizados em 1993 se deram sob a mesma administração do executivo municipal, portanto, os mesmos atores que posteriormente participariam da formulação e implantação da Escola Plural a partir do ano subsequente.

Para concluir a discussão em torno das fontes, cabe esclarecer que a divisão das mesmas se dá apenas mediante um objetivo didático de classificação, não implicando em uma análise em separado de cada grupo em particular. Tomadas em seu conjunto, as referidas fontes — em seus pontos de tensão, aglutinação, ambigüidade e contradição — serão analisadas como um todo, sem a preocupação de construção de categorias que possam vir a tornar estante a análise das fontes (como por exemplo caracterizar períodos específicos tão curtos e tão próximos entre si: fontes de 1994 X fontes de 1995-1996 X fontes de 1997-2001, ainda que portadoras de nomenclaturas e administrações municipais com diferentes sujeitos).

## O método empregado

Ao colocar em conjunto a análise dos documentos oficiais, portadores de relatos de experiência, discussões pedagógicas, normatizações legais, etc., é necessária, porém não suficiente, a utilização de um método de interpretação.

Para o trato com as fontes documentais escolhidas para esta pesquisa, elegi o método de análise de conteúdo. Este método, de acordo com Triviños (1992) compõe-se dos seguintes passos: a *pré-análise*, que consiste na organização do material; a *descrição analítica*, onde o conjunto do material é submetido a um estudo aprofundado, orientado este, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos; e a *interpretação referencial*, na qual se estabelecem relações e análises de maior profundidade. Vale lembrar que, segundo este autor, o pesquisador deve ficar atento não só ao *conteúdo manifesto* presente no material, mas também no *conteúdo latente* deste. Particularmente, acrescentaria a necessidade de atenção também ao *silêncio* das fontes.

A análise das relações entre corpo e tempo nos cinco grupos de fontes mencionados anteriormente baseou-se em questões orientadoras gerais, buscando identificar, no “cruzamento” das fontes, os pontos de aglutinação, tensão e contradição presentes ao longo da implementação da Proposta Escola Plural até a sua consolidação como Diretriz Político-Pedagógica da Cidade de Belo Horizonte. Portanto, é a partir destes recursos teórico-metodológicos — com seus limites, possibilidades e, quem sabe, aberturas para “ligeiras alterações do itinerário de pesquisa” — que se realizou esta investigação acerca das relações corpo-tempo ao longo do Projeto Político-Pedagógico da Escola Plural.

## CAPÍTULO II

### PRIMEIROS APONTAMENTOS SOBRE CORPO E TEMPO NOS NOVOS MODELOS ESCOLARES: O CASO DA ESCOLA PLURAL NA CIDADE DE BELO HORIZONTE

Passado cerca de um século da implantação do modelo escolar seriado no Brasil, observamos o surgimento de reformas educacionais que, sobre os mais diferentes matizes e concepções subjacentes de educação e sociedade, despertam questionamentos sobre as funções sociais da escola, seus rituais, valores, papéis e, em especial, seus modelos de organização. Passa a ser cada vez mais imprescindível considerar, entre outras coisas, que as formas de organização da escola e sua materialidade são, para além de um mero cenário onde se dão as práticas pedagógicas, portadoras de significados e exercem sobre alunos e alunas processos de formação.

Dentre estes elementos está a questão do tempo. Segundo Norbert Elias (1998) o tempo é um “símbolo social” que é criado como uma forma de orientação e que exerce uma coerção inexorável sobre os indivíduos. Nas palavras do autor “a atividade de determinação e o conceito de tempo são inseparáveis da representação geral que os homens têm de seu universo e das condições em que vivem nele” (p.141). Possuindo um vínculo com a forma de organização social de que faz parte, o tempo é produto e produtor desta mesma sociedade, variando conforme a mesma. E, uma vez institucionalizado, o tempo passaria a exercer sobre a estrutura de personalidade dos indivíduos formas particulares de percepção, comportamento e de sensibilidades. A influência tamanha de uma certa perspectiva de conceber o tempo (notadamente como algo linear, mensurável e homogêneo) acarretaria, inclusive, na perda de compreensão do

mesmo como uma produção cultural, chegando a ser “fetichizado” pelos sujeitos que com essa produção simbólica se relacionam<sup>13</sup>.

Também na escola a estruturação do tempo possui uma dimensão pedagógica que extrapola a sua simples distribuição, de forma a ser um elemento constitutivo da formação dos sujeitos nela inseridos. Tempos escolares (in)formam os sujeitos presentes na escola, indicando ações permitidas, esperadas e proibidas. Tempos estes a serem acatados, apropriados ou transgredidos por estes mesmos sujeitos.

Já em relação às questões acerca do corpo, Ana Márcia Silva (2001) afirma que este se encontra na interconexão entre natureza e cultura; mais do que um dado biológico, o corpo seria resultado também das produções simbólicas, materiais e históricas efetuadas pelos sujeitos. Assim, cabe pensar que os tempos sociais e escolares, na condição de construções sociais e históricas, participam da trama cultural que dá forma a essa interconexão. Participam, portanto, na constituição dos corpos dos sujeitos.

Tendo como eixo de análise as relações entre corpo e tempo, e considerando que o movimento de formulação e implementação da Escola Plural como uma tentativa de colocar em questão os modelos de escolarização constituídos até então, abordaremos as concepções que a sustentaram enquanto proposta pedagógica, bem como aquelas que se manifestaram quando de sua condição de programa de governo e diretriz político-pedagógica da cidade.

Para tanto, pretende-se neste capítulo apresentar o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural no município de Belo Horizonte, bem como apresentar os “Núcleos Vertebradores” (Belo Horizonte, 1994) que estruturam seus princípios. Cabe ressaltar que a Escola Plural teve início em experiências pedagógicas emergentes e movimentos de luta pela gestão democrática da escola antes mesmo da formulação da proposta; movimentos estes que já colocavam em questão o modelo escolar seriado, constituído em Minas Gerais, de acordo com Faria Filho (2001), a partir da Reforma João Pinheiro em 1906.

---

<sup>13</sup> Para Elias (1998) à medida que um padrão de referência para se determinar o tempo é institucionalizado ele passa a ser considerado como algo autônomo e independente dos processos aos quais ele se propõe a determinar. Segundo o autor, este “fetichismo” exercido pelos relógios na linguagem e no pensamento dos homens é que levaria Newton a conceber o tempo como um



Na busca de entender melhor o que se buscou superar ou romper, faremos uma breve reflexão sobre a instauração do modelo escolar seriado em Minas Gerais, com ênfase nas relações corpo-tempo derivadas deste modelo. A partir daí, será feita uma primeira incursão sobre as relações corpo-tempo na Escola Plural, visando analisar, em um primeiro momento, os seguintes elementos presentes neste novo modelo escolar: a questão “geracional” e os “processos de formação”.

### **Das experiências emergentes ao Projeto Político-Pedagógico Escola Plural: em busca de um novo modelo escolar**

A Escola Plural é apresentada no final de 1994 (ainda na condição de uma Proposta Político-Pedagógica) na cidade de Belo Horizonte, por ocasião da administração do Partido dos Trabalhadores, tendo como prefeito Patrus Ananias de Sousa, Glaura Vasques de Miranda como Secretária Municipal de Educação e como Secretário Adjunto de Educação o Professor Miguel Gonzáles Arroyo. Do ponto de vista legal, a proposta apresentada se valeu, à época, do art.64 da lei nº 5692/71 ao garantir que “Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados”.<sup>14</sup>.

A Escola Plural começou a ser efetivada pela Prefeitura já no início de 1995. Uma vez que passou a se tratar de um Programa de Governo em execução, passou a receber a designação não mais de Proposta, mas sim de Programa Escola Plural. Designação esta que, a partir de 1997, passa a ser “Diretriz Político-Pedagógica” Escola Plural. No formato de diretriz político-pedagógica, já contava com outra administração e outros atores à frente da política de educação do Município, tendo como Prefeito Célio de Castro do PSB, Maria Ceres Pimenta

---

fluxo objetivo e não como uma síntese conceitual, elaborada a partir de demandas social e historicamente construídas.

<sup>14</sup> Submetida à apreciação do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG), a então Proposta Escola Plural é aprovada, como experiência pedagógica, através de parecer deste mesmo Conselho. Tal parecer é ratificado pela Secretaria de Estado da Educação autorizando a implantação da referida proposta pelo prazo de quatro anos. O parecer do CEE-MG (531/95) previa uma avaliação da implementação da Proposta feita pelo poder público como condição para se renovar sua autorização. Ainda que com a nova LDB (Lei nº 9394/96) a Escola Plural deixa de ser uma experiência para se tornar uma diretriz pedagógica da Rede Municipal de Belo Horizonte, tal avaliação se deu no ano de 2000, em parceria com um grupo de pesquisa da UFMG.

Spínola Castro como Secretária Municipal de Educação e Antônio David de Souza Júnior como Secretário Adjunto de Educação.

De acordo com os documentos oficiais apresentados, a Escola Plural surge, como proposta de governo<sup>15</sup>, na perspectiva de legitimar experiências pedagógicas emergentes de algumas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, ou, nos dizeres do próprio documento, “assumindo a escola emergente” (Belo Horizonte, 1994, p.2). Segundo o documento original da proposta (Belo Horizonte, 1994) estas experiências estariam atreladas ao movimento de luta pela gestão democrática da escola, denominadas pelos documentos da proposta de “movimento de renovação pedagógica”, em ação desde os anos 70 do século XX em consonância com o movimento de redemocratização do país<sup>16</sup>. Entre os movimentos anteriores à implantação da Escola Plural em Belo Horizonte, tiveram destaque a conquista das eleições diretas para direção de escola, em 1989, e o I Congresso Municipal de Educação de Belo Horizonte em 1991. Decorrente deste Congresso deu-se a criação, em outubro do mesmo ano, do CAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação), órgão pertencente à Secretaria Municipal de Educação (SMED/BH) com vistas a elaborar e coordenar a política de formação em serviço dos professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH).

A Escola Plural, em seu documento original (Belo Horizonte, 1994) — quando de sua apresentação como Proposta Político-Pedagógica — é constituída de 4 Núcleos Vertebradores, quais sejam:

- I – Eixos Norteadores da Escola Plural
- II – Reorganização dos Tempos Escolares
- III – Os Processos de Formação Plural
- IV – Avaliação na Escola Plural

---

<sup>15</sup> A fim de se efetivar na condição de Programa de Governo, o documento original da proposta apresentou um cronograma de implementação para os anos de 1995 e 1996, presente no anexo I desta dissertação.

<sup>16</sup> Segundo o documento da Avaliação Institucional do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural (Dalben, 2000, p.6) “os implantadores da proposta situam-na como sendo um retrato construído a partir da multiplicidade de experiências que as próprias escolas vinham desenvolvendo, na busca pelo equacionamento dos problemas do fracasso escolar das crianças da camada popular”.

Em relação ao primeiro Núcleo — os Eixos Norteadores da Escola Plural — este é composto por oito eixos:

1º) *uma intervenção coletiva mais radical*, cuja premissa é “intervir nas estruturas excludentes do sistema escolar e na cultura que legitima essas estruturas excludentes e seletivas” (Belo Horizonte, 1994, p.4).

2º) *sensibilidade com a Totalidade da Formação Humana*, totalidade entendida como uma “pluralidade das dimensões da formação humana das crianças e jovens e dos profissionais” (op.cit., p.5).

3º) *A Escola como tempo de vivência cultural*, buscando “uma nova escola articulada com a produção cultural da cidade, com os diversos grupos e com os organismos públicos, suas programações e manifestações”... de forma que “a totalidade da experiência escolar passa a ser cultural” (op.cit., 1994, p.8)

4º) *Escola como experiência de produção coletiva*, produção esta tanto de professores quanto de alunos.

5º) *As virtualidades educativas da materialidade da escola*, de forma que os aspectos materiais e organizativos da escola são também educativos.

6º) *A vivência de cada idade de formação sem interrupção*, na qual “o tempo de escola permita uma experiência o mais plena possível da infância e da adolescência, sem sacrificar auto-imagens, identidades, ritmos, culturas, linguagens, etc. em nome da preparação para a vida adulta” (op.cit., p.8)

7º) *Socialização adequada a cada idade-ciclo de formação*, onde a escola deve ser “um tempo de socialização-formação no convívio entre sujeitos na mesma idade-ciclo de formação-socialização” (op.cit, p. 9).

8º) *Nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional* onde, entre outras coisas, “seu tempo de trabalho nas escolas terá de permitir-lhes também uma vivência como sujeitos sócio-culturais” (op.cit., p.9)

Ganha centralidade nos documentos de implantação a necessidade de se considerar os alunos como sujeitos sócio-culturais. Em relação a esse aspecto os documentos colocam em relevo o fato de os alunos, ao chegarem à escola, já serem portadores de crenças, valores, hábitos, histórias de vida, etc. que não podem ser desconsiderados. Teriam, portanto, diversas identidades sócio-culturais, cunhadas por questões de gênero, raça, classe, dentre outras. Caberia, portanto, a essa nova escola, reconhecer e valorizar a identidade sócio-cultural de cada um destes alunos.

Em relação ao que se entende por cultura, o caderno que trata das Referências Norteadoras do currículo afirma que “estamos fazendo referência ao conjunto de significados e condutas partilhadas por diferentes grupos de pessoas, em consequência de suas experiências comuns, suas interações sociais e seus intercâmbios com o mundo material” (Belo Horizonte, 1995a, p.11). Por consequência, pensando a cultura como algo para além do universo erudito, bem como da idéia restrita de cultura como simples produto, este documento entende que:

*Muito mais do que datas comemorativas, semana do folclore e festas, a cultura é aquilo que dá sentido ao mundo que nos cerca, que nos identifica enquanto seres sociais e que se expressa de diferentes formas por intermédio dos rituais, da memória, da corporalidade e da maneira como o ser humano administra o tempo. O desenvolvimento do indivíduo está sempre mediado por importantes **determinações culturais**. A forma como um bebê é tratado, os toques que recebe ou deixa de receber, o tipo de alimentação a que se submete, as brincadeiras, os jogos, as normas que lhe são impostas são determinados pelas práticas culturais de seu grupo social. Mas essas determinações são representações e comportamentos produzidos socialmente, em um tempo e espaço concretos, apoiados em elaborações e aquisições anteriores. Podemos dizer que os indivíduos e grupos que constituem as novas gerações apreendem a cultura, tanto reproduzindo-a quanto transformando-a. (op.cit, p.11, grifos dos autores).*

Ainda sobre o entendimento de cultura, em caderno específico veiculado pela SMED/BH e intitulado *A Escola como Espaço Sócio-Cultural*, Dayrell (1995) apóia-se em Gilberto Velho (1994)<sup>17</sup> para definir cultura como “conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados: expressões simbólicas da inserção dos indivíduos em determinado nível da totalidade social, que terminam por definir a própria natureza humana”. Definição esta reiterada no caderno específico de discussão da adolescência como tempo de formação (Belo Horizonte, 1996b).

Pensar os alunos como sujeitos sócio-culturais. A partir dessa compreensão, propõe-se uma nova compreensão para o papel da escola, na qual os espaços, tempos, currículo, entre outros, estariam voltados para o processo de *recriação ativa* da cultura (Belo Horizonte, 1995a, p.11). A esse respeito, Dayrell

---

<sup>17</sup> Velho, Gilberto (1994). *Projeto e Metamorfose: Antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar.

(1995) cita as considerações de Ezpeleta & Rockwell (1986) acerca das relações entre escola e cultura:

*A escola, como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais e coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressa pelos sujeitos sociais (Ezpeleta & Rockwell, 1986<sup>18</sup>, apud Dayrell, 1995, p.1-2).*

O autor também realiza a crítica ao tratamento homogêneo dado pela instituição escolar a seus sujeitos (alunos e professores). Contrário a essa perspectiva, o autor, ao relatar o resultado de sua pesquisa de campo em uma escola noturna, passa a defender que:

*Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos sócio-culturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamento e hábitos que lhe são próprios. (Dayrell, 1995,p.6)*

A perspectiva exposta acima vai se refletir nas concepções de ensino-aprendizagem, o que orientará a escolha de referenciais teóricos na compreensão deste processo. Uma das premissas colocadas é a necessária articulação entre os conteúdos/saberes desenvolvidos na escola e a cultura de origem dos alunos. O caderno específico das Referências Norteadoras do Currículo critica a apresentação de conceitos oriundos das disciplinas escolares de modo abstrato e teórico, descontextualizados de seus contextos de origem, o que levaria os alunos à construção de um duplo sistema conceitual: “um ‘escolar’, que serve para passar

---

<sup>18</sup> Ezpeleta, J. & Rockwell, E. (1986). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez.

de ano na Escola, e outro ‘extra-escolar’, que ele usa no seu cotidiano” (Belo Horizonte, 1995a, p.12). Propõe-se como superação desta dualidade que “aprendizagem deve desenvolver-se em um processo de negociação de significados, reinterpretando — e não apenas se submetendo — a cultura elaborada nas disciplinas acadêmicas” (idem). Os conteúdos escolares deixariam de ser um fim em si próprios para serem “ferramentas culturais” com as quais os alunos reinterpretariam a realidade, evitando assim a substituição ou mera justaposição de dois universos culturais distintos.

Dayrell (1995, p.25), por sua vez, vai buscar apoio no conceito de aprendizagem significativa preconizado por César Coll<sup>19</sup>, de forma que

*O aluno aprende quando, de alguma forma, o conhecimento se torna significativo para ele, ou seja, quando estabelece relações substantivas e não arbitrárias entre o que se aprende e o que já conhece. É um processo de construção de significados, mediado por sua percepção sobre a escola, o professor e sua atuação, por suas expectativas, pelos conhecimentos prévios que já possui. A aprendizagem implica, assim, estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno.*

Ainda sobre esta questão, a cultura vai ser também tratada com um outro matiz: como um fator de interferência na aprendizagem e desenvolvimento dos educandos. É o que aborda o documento referente ao 1º Ciclo de Formação :

*(...) todo ser humano constrói conhecimento através do domínio das práticas culturais existentes em seu meio e que este tipo de aprendizagem obedece a certas leis gerais.(...) Na vida cotidiana, o ser humano se vale de estratégias, como a imitação, que são transformadas na espécie humana pela introdução de símbolos e da linguagem. Por exemplo, o ser humano aprende observando o outro, constituindo suas ações passo a passo à medida que se apropria da forma de atuação do outro na vida cotidiana. Esta ação não é apenas motora, ela desencadeia processos neurológicos de memória, o que permite que estas ações por imitação se tornem cada vez mais complexas, fato que não ocorre com outras espécies animais que também aprendem observando e imitando outros seres da espécie. (Lima, 1997<sup>20</sup>, apud Belo Horizonte, 1999, p.18)*

<sup>19</sup> Coll, César (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

<sup>20</sup> Lima, Elvira S. (1997). *Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo: Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano (série separatas).

A idéia de cultura como “meio” de onde a criança aprende e se desenvolve possui, entre outras referências, as contribuições de Wallon e Vigostsky. Conforme nos relata o documento citado anteriormente:

*É nesse aspecto [da produção coletiva de conhecimentos] que Wallon atribui ao meio um papel fundamental no desenvolvimento infantil. Nesse caso, o conceito de meio inclui a dimensão das relações humanas, a dos objetos físicos e a dos objetivos conhecimento, ou seja, todo o contexto cultural. Para Wallon, o meio é o campo sobre o qual a criança aplica as habilidades de que dispõe, ao mesmo tempo é dele que retira os recursos para a sua ação e esse desenvolvimento da criança vai exigindo recursos cada vez mais sofisticados de técnicas e conhecimento de sua cultura. (idem, p.18)*

*Segundo Vigostsky (1984) <sup>21</sup>, o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica mas, fundamentalmente, através de suas interações sociais com seus semelhantes. Isso implica que no contexto escolar, é preciso um redimensionamento das relações entre professor e aluno e dos alunos entre si, pois essas passam a ser entendidas como condições necessárias para a produção de conhecimento, principalmente as interações que permitem o diálogo, a cooperação e troca de informação, o confronto, a negociação de pontos de vista, buscando o alcance de um objetivo comum. (idem, p.20-21)*

Na perspectiva de respeitar a diversidade sócio-cultural dos educandos em seus diversos aspectos (incluindo aqui a diversidade de ritmos de aprendizagem), é instituída a organização de Ciclos de Formação. Tal proposta pedagógica assume-se como um contraponto às formas de organização escolar existentes até então, às quais possuem na figura do sistema seriado a sua maior expressão. Entre as principais críticas feitas pela proposta pedagógica às formas hegemônicas de organização da escola estaria o caráter de homogeneização conferido ao processo ensino-aprendizagem, marcados pela rigidez e fragmentação atribuídas aos tempos escolares.

---

<sup>21</sup> Vigostsky, L.S. (1984) *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

**Contra a “ossatura rígida do sistema escolar”:  
flexibilidade e continuidade da formação**

Na tentativa de afirmação de um novo modelo escolar, o Projeto Político-Pedagógico Escola Plural apresenta como um segundo núcleo vertebrador a *Reorganização dos Tempos Escolares*, tendo como pano de fundo as críticas ao caráter rígido e fragmentado destes tempos. Esta organização, por sua vez, ao estabelecer “ritmos médios” para a aprendizagem de alunos e alunas, promoveria, segundo os autores dos documentos, a exclusão das camadas populares do direito à educação, exclusão esta via mecanismos seletivos que gerariam a evasão e a repetência. Segundo o documento original de implantação da proposta:

*Os setores populares não conseguem percorrer uma experiência formadora sem interrupções, repetências e desajustes entre idade-série...não há como conviver com os elevados e injustos índices de reprovação-exclusão do povo, em seu direito legítimo à educação. (Belo Horizonte, 1994,p.4)*

Ainda no mesmo documento:

*Nossa escola não é democrática e igualitária. Peneira, exclui em nome das precedências das séries, das avaliações, das médias, da uniformidade que não reconhece as diferenças de ritmos de aprendizagem, de classe, de gênero, de raça, de cultura (op.cit.,1994, p.5).*

Neste sentido, a organização dos tempos escolares estaria constituída, segundo os documentos da então Proposta Escola Plural (Belo Horizonte, 1994), pelas seguintes lógicas no processo de produção do conhecimento:

- Lógica transmissiva, onde os conteúdos são o eixo vertebrador, tendo os tempos e espaços organizados em torno dos mesmos.
- O caráter “precedente” e “acumulativo” dos conteúdos escolares.
- A concepção de “ritmos médios” de aprendizagem, independente da diversidade de ritmos culturais dos alunos e alunas, de suas condições sócio-culturais, da diversidade de processos de socialização, das diferenças de gênero, raça, classe social.



- O caráter de “simultaneidade das aprendizagens”, no qual prescreve-se o domínio de todos os conteúdos e habilidades para continuar progredindo no processo de escolarização ao longo das séries.
- A idéia de tempos pré-definidos para o domínio de cada habilidade (escrita, cálculo, etc.)
- O caráter de encurtamento dos tempos, decidindo a situação escolar de certos alunos já no início do ano letivo. “A cada volta do percurso o educando pode ‘entrar no vermelho’, entrar na categoria dos irrecuperáveis, ou ‘lentos’, dos condenados à repetência” (Belo Horizonte, 1994, p.11)
- Lógica temporal dicotômica, que, de acordo com o documento original da proposta:

*Separa o tempo de alfabetizar e matematizar do tempo de educação artística, física, da biblioteca, de educação da sexualidade.... separa o tempo administrativo do pedagógico, o tempo de ensinar do de recuperar, o tempo de capacitação e de trabalho, o tempo cognitivo e o tempo cultural, o tempo de transmitir e o tempo de avaliar. (Belo Horizonte, 1994, p.11)<sup>22</sup>*

A partir desta primeira análise, anuncia-se uma nova organização dos tempos escolares, pautados por outras orientações/concepções em relação ao processo ensino-aprendizagem. Tendo como referência os Ciclos de Formação, a organização dos tempos escolares na Escola Plural se pautaria nas idéias de continuidade e flexibilidade dos tempos de formação.

A idéia de continuidade parte do pressuposto que o processo de formação humana, entendida no conjunto dos documentos como uma totalidade composta por diversas dimensões (afetiva, emocional, corporal, cognitiva, etc.), não deve ser prejudicada por rupturas e descontinuidades, características das formas tradicionalmente construídas de escolarização<sup>23</sup>.

Uma segunda idéia presente na elaboração dos Ciclos de Formação identificada nos documentos é a flexibilidade. Segundo os elaboradores da proposta, a organização em Ciclos permitiria a existência de “fluxos mais flexíveis,

<sup>22</sup> A crítica a esta lógica temporal dicotômica é ratificada, entre outros documentos, na discussão acerca da implantação do 3º ciclo. Ao se fazer a crítica à organização descontínua e gradeada de currículo e do trabalho docente, aponta-se a necessidade de “‘desterritorializar’ e ‘despersonalizar’ os processos de construção do conhecimento e da socialização (a formação da consciência histórica na aula de história, da consciência espacial pelo professor de geografia, das linguagens no território da aula do professor de...)” (Belo Horizonte, 1995b, p.9)

<sup>23</sup> Cf. Belo Horizonte (1994, 1995, 1995a, 1995b, 1996a, 1996c, 1996d, 1996f).

mais longos e mais atentos às múltiplas dimensões dos sujeitos sócio-culturais” (Belo Horizonte, 1994, p.11; 1996f, p.6). Com a ruptura da rigidez e da fragmentação dos tempos escolares estariam abertas, segundo os documentos, possibilidades para o surgimento de práticas pedagógicas e maneiras de conceber a escola dificultadas ou inviabilizadas na organização anterior. Haveria, portanto, uma ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem para além dos tempos e espaços de sala-de-aula, de forma que os demais espaços da escola, seu entorno, a cidade, etc. também teriam um papel educativo e formativo a ser considerado pelos professores.

Vale lembrar que as idéias de continuidade e flexibilidade também inspiram as próprias estratégias de implantação da Proposta. Ao iniciar a implantação pela instauração do 1º e 2º ciclos, o argumento utilizado foi a avaliação que estes ciclos de formação (as antigas 1ª a 4ª séries) possuíam uma lógica temporal mais contínua e menos fragmentada (os conteúdos escolares sendo trabalhados por um(a) único(a) professor(a)) que as etapas de 5ª e 8ª séries, estas repartidas em diversos professores e disciplinas. Desta forma, avaliou-se que a cultura escolar<sup>24</sup> presente nas etapas iniciais estaria portanto mais próxima daquela que se queria construir com a efetivação da proposta em Programa Escola Plural, daí sua

---

<sup>24</sup> O termo “cultura escolar” aparece em algumas publicações da Escola Plural ao longo do período estudado, não apresentando, entretanto, qualquer definição ou explicitação do que se entende pelo mesmo. Viñao-Frago (1995, p.68-69) reúne neste conceito “conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização”, abrangendo “práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos — a história cotidiana do fazer escolar — objetos materiais — função, uso e distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento [...] — e modos de pensar, assim como significados e idéias compartilhadas. Alguém dirá: tudo. E sim, está certo, a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e idéias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer”. Já Dominique Juliá (2001, apud Gondra 2002) define o termo como “conjunto de normas que definem conhecimentos e condutas a inculcar, como conjunto de práticas que permitem a transmissão dos conhecimentos prescritos e a incorporação das práticas e também como conjunto de práticas inesperadas que ocorrem em espaços os mais diversos, como os pátios e os recreios”. Logo, o termo cultura escolar, assim como o próprio termo cultura, tem tido, portanto, uma “índole polissêmica”. Neste sentido, concordamos com os argumentos de José Gondra (2002) acerca dos problemas de uma pretensa universalidade do conceito de cultura escolar, bem como de uma banalização desse mesmo conceito que do mesmo modo que o efeito anterior, pouco ou nada contribui para aprofundar a compreensão dos fenômenos que se deseja conhecer. Em função dos limites de tempo postos a esse trabalho, não realizaremos o movimento de precisar/amadurecer uma compreensão sobre o conceito de cultura escolar, não operando, portanto, com o mesmo para análise do nosso problema de investigação. Entretanto, temos ciência da relevância que a discussão deste termo tem tido para um novo olhar sobre a escola, em especial no que tange à “conceber a escola não apenas como mera intermediária entre a sociedade mais ampla e as crianças/jovens/adultos que habitam a *sociedade escolar*, por assim dizer. Supõe trabalhar também que a escola também fabrica e produz, isso sem desprezar os constrangimentos aos quais a mesma encontra-se submetida” (Gondra, 2002, s.p, grifo do autor).

prioridade de implantação (Belo Horizonte, 1995b)<sup>25</sup>. Nas palavras de um dos documentos referentes à implantação do 3º Ciclo:

*Os ritmos de implantação [do Programa Escola Plural] levaram em conta as diferenças básicas que caracterizam o antigo primário – 1ª - 4ª, e o antigo ginásio, 5ª a 8ª séries. A concepção da Escola Plural está mais próxima da prática da educação primária do que do antigo ensino ginasial, ainda dominante da 5ª a 8ª séries. (Belo Horizonte, 1995b, p.3)*

Os Ciclos de Formação, nesta perspectiva, seriam assim constituídos: o ciclo da infância (6,7,8/9 anos); o ciclo da pré-adolescência (9,10,11/12 anos); e o ciclo da adolescência (12,13,14/15 anos), ou seja, 1º, 2º e 3º ciclos respectivamente<sup>26</sup>. A introdução dos ciclos é justificada, no corpo dos documentos, a partir de questões referentes aos processos de desenvolvimento e de socialização. Sendo um elemento de destaque no processo de efetivação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural, a formatação do Ensino Fundamental em ciclos passa a ser justificada pela sua periodicidade mais longa, que romperia com a figura da retenção/reprovação ao final de cada ano letivo.

Como se vê, a Escola Plural pretendeu se afirmar como uma reforma educacional cujo discurso representava uma ruptura/superação em relação às formas construídas de se organizar a escola até então. Estas formas hegemônicas, portanto, não são “naturais”, mas sim construções portadoras de sentido e, principalmente, de uma historicidade. Considerando que a seriação (e tudo que a ela remete) atravessou o século XX, faz-se necessário refletir sobre que sentidos e significados sustentaram tal modelo.

---

<sup>25</sup> Simultaneamente a esse processo foi-se construindo o vínculo do então Programa Escola Plural com as modalidades de Educação de Jovens e Adultos, a Educação Infantil e o Ensino Especial. No entanto, o detalhamento deste processo não será abordado em função das delimitações deste trabalho já mencionadas no capítulo anterior.

<sup>26</sup> Um outro ciclo subsequente, denominado Ciclo da Juventude, seria discutido em 2000 para aqueles alunos que estivessem inseridos no Ensino Médio nas escolas da RMEBH. No entanto, este ciclo está ausente no período de implantação do Programa Escola Plural.

### **Alguns apontamentos sobre prescrições, apropriações, rupturas e tensões entre modelos escolares**

Em se tratando de Brasil e, mais particularmente em Minas Gerais, a construção do modelo escolar hegemônico no século XX se deu a partir da Reforma João Pinheiro, ocorrida em 1906 por ocasião da organização do Sistema de Instrução Pública em Minas Gerais. Ainda que se trate de um exemplo local, as características desse modelo escolar guardam similaridades com diversos outros contextos, cujas marcas permanecem até os dias de hoje.

A Reforma João Pinheiro, inspirada no modelo escolar paulista instituído com a Reforma Caetano de Campos em 1892 (Faria Filho & Vago, 2000), trouxe como principais implementações a criação dos Grupos Escolares e a introdução do sistema seriado. Este último estabeleceu a divisão e distribuição sistemática dos saberes dentro da escola. Ao promover tal divisão, estabeleceu-se também no interior da escola a divisão dos tempos de ensinar e aprender, bem como dos tempos destinados ao repouso e à recreação. Assim, Faria Filho e Vago (2000) relatam que

*a educação primária em Minas Gerais experimentou, após a reforma do ensino em 1906, um processo de racionalização que atingiu tanto a definição, a divisão e o controle dos espaços e tempos escolares quanto os processos e os métodos de ensino, impondo, com isso, normas disciplinares sobre os professores e, notadamente, sobre os alunos. (p.42)*

Visando principalmente as crianças pobres e sua preparação para a inserção no mundo do trabalho, a divisão metódica dos tempos e dos saberes encontra forte respaldo nos princípios de divisão do trabalho vigentes na época. Maximizar o aproveitamento do tempo e promover o maior acúmulo possível de conhecimentos — esta é a pauta para a formação do novo “cidadão republicano”.

Uma nova formação passa a estar em jogo. Trata-se da formação de hábitos, atitudes e comportamentos que, por sua vez, guardam estreita relação com os princípios da disciplina do trabalho. A figura da nota como valor de troca e o binômio aprovação/reprovação (como análoga ao binômio prêmio/castigo) acabam por se constituir em dispositivos de controle de alunos e alunas.

As estratégias de controle disciplinar não terminam por aí. Também a estruturação do espaço escolar merece destaque como estratégia de organização, controle e afirmação da instituição escolar. A imponentia dos prédios escolares, sua localização privilegiada e o caráter panóptico<sup>27</sup> da arquitetura denotam a força com que a instituição dos Grupos Escolares em Minas Gerais se apresentava como “formadora das futuras gerações”. O espaço passa a adquirir a condição de dispositivo pedagógico. Para Augustín Escolano (1998), “a arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem social e motora e toda uma semiologia que cobre símbolos estéticos, culturais e também ideológicos” (p.26). Partilhando também dessa reflexão, Viñao-Frago (1998a, p.64), defende que os espaços escolares não são neutros. Ao invés disso, o espaço carregaria símbolos, signos e vestígios da condição social e das relações entre aqueles que o habitam, de forma que “o espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo.” Sendo este emprego um produto cultural específico, o autor relaciona a concepção dos espaços escolares às “relações interpessoais — distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder — mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos — localização e posturas — à sua hierarquia e relações” (idem, p.64).

No que tange aos grupos escolares, Faria Filho e Vidal (2000) fazem a seguinte descrição:

*Os materiais do ensino intuitivo, as carteiras fixas no chão, e a posição central da professora pareciam indicar lugares definidos para alunos e mestra em sala de aula. Fora da sala, o pátio era o local de distribuição das crianças. Atividades como ginástica ou canto ali realizadas pretendiam conferir usos apropriados ao espaço. A rígida divisão dos sexos, a indicação precisa de espaços individuais na sala de aula e o controle dos movimentos do corpo na hora de recreio conformavam uma economia gestual e motora que distinguia o aluno escolarizado da criança sem escola. (p.25)*

---

<sup>27</sup> Foucault (1989) relata acerca da obra de Jeremy Bentham denominada *Panopticon*, cujo princípio de disciplina se fundamentava em uma perspectiva arquitetônica na qual o vigilante poderia ver sem ser visto durante todo o tempo, de forma a levar o vigiado a interiorizar a vigilância sobre ele exercida. Tal disposição espacial, criada para as penitenciárias, seria posteriormente aplicada às fábricas e às escolas.

Tempos, espaços e métodos de ensino passam a compor um conjunto de dispositivos pedagógicos que, para além de questões de ordem funcional e higiênica, apresentou também como objetivo a afirmação de uma forma escolar, ela mesma própria e distinta de outros lugares e tempos, como a rua e a família<sup>28</sup>.

A partir do exposto, podemos considerar as conseqüências na relação entre alunos e alunas e os conhecimentos — curriculares ou não — aprendidos na escola. A primeira delas seria o caráter fragmentado do conhecimento, apresentado aos alunos em disciplinas escolares que, em princípio, não dialogam entre si. Refletindo um pouco mais acerca dos espaços escolares, Alfredo Veiga-Neto (2002, p.213) ao abordar as relações entre espaço e currículo, vai nos dizer que o espaço tem sido significado a partir de uma estrutura classificatório-disciplinar, gerando “o entendimento não apenas de que os saberes têm (naturalmente) uma distribuição disciplinar que é espacial, mas também de que o próprio mundo tem essa, e *apenas* essa, espacialidade” (grifo do autor). No que tange à continuidade desta lógica da fragmentação do conhecimento em disciplinas na construção dos tempos e espaços escolares, este autor faz a seguinte reflexão:

---

<sup>28</sup> A esse respeito, Vincent, Lahire e Thin (2001) vão falar da afirmação de uma forma escolar de socialização a partir do séculos XVI-XVII, que se ampliaria para as mais diversas esferas da sociedade, promovendo, uma certa “*escolarização do social*” (Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação/FaE/UFMG — GEPHE— 2000 apud Vago, 2002). Tal forma escolar, tributária das formas escriturais de socialização, teria como características: a afirmação da escola como um espaço específico, separada de outras práticas sociais e portadora de saberes objetivados; a constituição de saberes escriturais formalizados, objetivados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à forma de ensinar; um processo de sistematização do ensino, permitindo a produção de efeitos de socialização duráveis; a aprendizagem de formas de exercício de poder, a partir da mediação entre mestre e alunos por regras impessoais; a existência de uma forma social constitutiva de uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo. Ainda que seja questionável em sua radicalidade o tratamento dado pelos autores ao processo de *escolarização do social* (notadamente por uma via de mão única, como se não houvesse, paralelamente, outras instituições modernas sendo gestadas sob as mesmas características de uma racionalidade formalizada e instrumental que também informassem à escola como seriam suas formas de socialização), há que se reconhecer o movimento de afirmação da escola perante outras práticas sociais, sendo a mesma um lugar estratégico para a formação dos sujeitos, de suas sensibilidades e de suas representações sobre a vida, o mundo, e as formas de conceber o conhecimento e a sociedade.

*Assim, os calendários, cronogramas e horários escolares funcionam, ao mesmo tempo, como espacializadores do tempo e espacializadores epistemológicos; eles conformam (espacialmente) nossa percepção sobre o tempo e nosso entendimento sobre os nossos próprios saberes, além de conformarem os usos que temos de ambos — tempo e saberes. Nesse sentido, eles nos disciplinam, ordenando as ações de nossos corpos — onde deveremos estar, fazendo o quê, em que momento, com quem. Além disso — e mais sutilmente —, eles nos ensinam a ver o mundo como um mundo disciplinar; nesse caso, vale dizer: tanto um mundo cujos corpos e ações são ou devem ser (naturalmente) disciplinares, quanto um mundo cujos saberes são ou devem ser (naturalmente) disciplinares. O **naturalmente** corre por conta do esquecimento de que tais dispositivos são invenções sociais, do esquecimento de que não são, digamos, dados naturais que estariam desde sempre à disposição para serem descobertos ou usados por nós.” (p. 214-215, grifos do autor).*

Em decorrência desta perspectiva de apreensão do conhecimento, o entendimento acerca do fenômeno aprendizagem reduz-se a um conjunto de taxionomias e comportamentos a serem adquiridos pelos alunos, desconsiderando os interesses e a subjetividade dos mesmos. A aquisição do conhecimento é vista apenas enquanto um produto final e observável.

As questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem apresentam-se como problemas de intervenção tecnológica, onde alunos e alunas eram tidos como “tábula rasa”, passível de todo e qualquer tipo de manipulação. Faria Filho e Vago (2000) apontam que o modelo escolar proposto pela Reforma João Pinheiro buscava, a partir da racionalização das práticas escolares, também uma “racionalização do social”, de maneira que

*a escola se impõe como uma instituição que desqualifica os saberes provenientes da vida cotidiana das crianças, desconsiderando-as como sujeitos sócio-culturais, ou seja, como sujeito participante e portador de uma cultura, de sensibilidades e valores próprios, possuidor e continuador de uma tradição e/ou sujeito que deseja e busca estruturar seu mundo, seu conhecimento e suas relações sociais em razão não de uma agência de ensino, a escola, mas do sentido de sua própria vida (p. 42).*

O corpo não poderia ficar alheio a esse processo, passando a receber atenção a partir de sua condição de algo complementar à educação intelectual. Neste sentido, Faria Filho e Vago (2001) relatam acerca da presença de 150 minutos semanais de “Exercícios Physicos” e mais 60 minutos de “Canto”. Estes, por sua vez, utilizados para amenizar a fadiga produzida pelo trabalho intelectual. O corpo, visto como algo dissociado da mente, servindo-lhe de suporte, precisa de tempos próprios para ser trabalhado, enquanto se “repousa o espírito”. De acordo com os autores supra citados:

*a organização dos tempos escolares na reforma do ensino mineira de 1906 foi decorrência do desenvolvimento e difusão de estudos sobre fadiga muscular (surmenage, estafa) apresentados em congressos e obras sobre higiene escolar em diversos países europeus desde as últimas décadas do século XIX. Em muitos desses países o tempo de um dia escolar chegava a 11 horas, o que era motivo de severas críticas de higienistas. Com efeito, a preocupação com a fadiga escolar afetou a concepção e a distribuição do tempo e do trabalho escolar nas três primeiras décadas do século XX... Dessa forma, o Secretário Estevam Leite de Magalhães Pinto incorpora e afirma essa idéia, em 1909, ao avaliar que com a organização do horário proposta na reforma de 1906 as crianças poderiam ‘deleitar, descansando o espírito’, entre dois períodos intermediários de trabalho intelectual. (p.131)*

Ainda acerca das práticas corporais presentes na escola deste contexto, Vago (2000) ao tratar do enraizamento da “gymnastica” nos Grupos Escolares da Capital Mineira, afirma que este se deu sob o “*primado da correção e constituição dos corpos*” (p.129, grifo do autor). Para tanto, o autor levanta os seguintes indícios da aplicação deste primado, entre eles a adoção do método sueco de ginástica e da calistenia; o uso utilitário da Ginástica como recurso higiênico para combater a fadiga escolar nas crianças; o seu tratamento como dispositivo disciplinar; como dispositivo de aculturação das crianças no sentido de inculcar-lhes comportamentos próprios do modo de vida urbano; sua defesa como prática de regeneração e aperfeiçoamento da raça. Para além destes indícios, vale destacar



*...sua homologia com os novos processos de organização do trabalho, submetendo o corpo das crianças a uma nova organização de tempo, de espaço, de ordem, aos imperativos econômicos da higiene, produzindo uma sensibilidade corporal das crianças para as novas exigências do trabalho industrial e da vida urbana. (op.cit., p.129)*

No entanto, apesar da existência de tempos próprios, a presença higienista no trato com o corpo não se restringiria apenas aos momentos acima citados. Também como exemplo de interlocução entre o discurso pedagógico e o discurso médico podemos citar o caso da instauração da técnica de “escripta vertical” como sendo o formato (“tipo”) de escrita característico da escola primária mineira. De acordo com Faria Filho (1998), um dos principais argumentos de defesa desse “tipo” de escrita era formulado por médicos higienistas, que alegavam que esta, ao contrário da escrita inclinada, era imprescindível para se evitar posições ortopédicas viciosas (como a escoliose), bem como problemas de miopia.

A introdução desse modelo escolar não ocorreu sem tensões e resistências. Ao tentar se impor um modelo escolar, fazendo do passado uma tábula rasa, os tempos escolares tiveram que se deparar com toda espécie de mobilização e resistência colocados pelos sujeitos, dentro e fora da escola, inclusive professoras e diretoras<sup>29</sup>. Entre estas resistências, apontadas por Faria Filho (2000), estavam os costumes locais (inclusive de alimentação<sup>30</sup>); a necessidade das crianças auxiliarem os pais em suas tarefas; a necessidade das escolas possuírem certa frequência de alunos para poderem continuar em funcionamento (e, portanto, tolerando atrasos por parte das crianças, bem como sua saída antes do horário). Até argumentos de próprio cunho higienista, um dos balizadores do processo de racionalização das práticas pedagógicas, foram utilizados contra essa mesma

---

<sup>29</sup> Nilda Alves (1998), ao pesquisar a história dos espaços escolares no Rio de Janeiro, nos remete à necessidade de se pensar como os sujeitos, em seu cotidiano, apropriam-se, resistem, subvertem os usos pretendidos do espaço escolar. Baseando-se em autores como Harvey, Certeau, Bourdieu e Lefebvre, a autora faz uma distinção entre “mapas” e “percursos”, estes últimos sendo construídos pela ação dos sujeitos. As reflexões acima, de certa forma, poderiam ser transferidas para as questões referentes ao uso dos tempos e das formas de produção do conhecimento na escola. Em última instância, também aos “percursos” do corpo no seio desta instituição.

<sup>30</sup> A título de ilustração deste contexto, o velho costume mineiro da época era de almoço entre 9 e 10 horas da manhã, ao passo que a implantação da escola em dois turnos previa um primeiro turno que iria das 7 às 11 horas, seguido de um segundo turno das 12 às 16 horas, costume este desconsiderado nesta reforma. (Faria Filho, 2000).

racionalização, em especial no que coube à implantação do funcionamento da escola em dois turnos (Faria Filho, 2000). Fatos como estes mostram que a dimensão da racionalidade, ao se tornar um dos balizadores para se afirmar uma forma escolar, foi tensionada com a dimensão da cultura produzida pelos sujeitos aos quais a escola se destinava. Apresentada como uma mudança na educação mineira rumo a “modernidade republicana”, a Reforma João Pinheiro colocou em questão hábitos, métodos de ensino e a própria “formação em serviço” dos professores, que enfrentaram dificuldades no sentido de se adaptar a este novo contexto<sup>31</sup>.

Este modelo escolar, no entanto, permaneceu ao longo do século XX, sendo generalizado e universalizado a todos os âmbitos, “apesar dos costumes, da saúde, da higiene e da cultura daqueles que a freqüentavam” (Faria Filho, 2000, p.77). Vago (1999a), por sua vez, aponta que tal modelo escolar manteve algumas de suas características básicas, tais como a divisão do conhecimento por disciplinas, a distribuição dos tempos em rígidas grades de horários, a seriação anual com promoção mediante avaliação quantitativa, entre outros. Cabe lembrar que os acontecimentos ocorridos ao longo do século XX não mudaram substancialmente este modelo escolar, ainda que o mesmo tenha sofrido apropriações e mudanças em relação ao seu formato original. Da mesma forma, o estatuto de corpo como algo pertencente ao âmbito natural/biológico também não foi posto em questão no interior da instituição educacional na maior parte deste século.

---

<sup>31</sup> Ao discutir a emergência da seriação em Minas Gerais, advinda da implantação dos Grupos Escolares, Faria Filho (2001) relata, como um dos aspectos desse contexto, a enorme dificuldade de composição de classes homogêneas por nível de conhecimento, uma das premissas da organização escolar implantada em Minas Gerais pela Reforma João Pinheiro de 1906.

Já os edifícios escolares com o passar do tempo abrem mão do caráter suntuoso e imponente pretendido no início do século, passando a ser marcados pela simplicidade e economia. Decorrente do movimento de popularização teríamos o movimento de pauperização dos espaços escolares. Faria Filho e Vidal (2000) relatam que, sobretudo nos anos 50 e 60 do século XX, sob o argumento da luta pela democratização da escola (democratização entendida apenas como garantia de acesso), passou-se à construção de prédios funcionalistas, tecnicamente projetados para uma educação rápida e eficiente para, entre outras coisas, propiciar um controle do corpo docente — poderíamos acrescentar, também dos alunos— através de mecanismos cada vez mais capilares. Sobre a permanência deste caráter funcional dos edifícios escolares, os autores fazem a seguinte reflexão:

*A repartição das salas e dos corredores, a localização e o formato das janelas e portas, a distribuição de alunos e alunas na sala de aula e nos demais espaços da escola dos nossos atuais prédios apontam para a construção de lugares concebidos como cientificamente equacionados, em função do número de pessoas, tipo de iluminação e cubagem de ar. Frias, as paredes e as salas conformam a imagem de ensino como racional, neutro e asséptico. Implicitamente se afastam do ambiente escolar características afetivas. Mentos, mais do que corpos, estão em trabalho. E, nesse esforço, a escola abandona a criança para constituir o aluno (p.32)*

Em função do exposto, há que se problematizar que elementos de permanência e ruptura se mostram ao longo do percurso das publicações do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural, uma vez que este se apresenta, na forma de uma política pública de educação, como uma mudança/ruptura em relação a este modelo escolar vigente no século XX. Tal ruptura teria buscado inspiração a partir de práticas pedagógicas emergentes, até então “subversivas” dos professores<sup>32</sup> (ou de uma parcela deles), no interior da Rede Municipal de Belo Horizonte. Esta menção feita nos documentos iniciais de apresentação da

---

<sup>32</sup> Apesar das publicações da SMED/BH apontarem a contribuição de experiências emergentes da RMEBH na construção da Escola Plural, a Avaliação Institucional de 2000 afirma que “o contexto de implantação foi polêmico, havendo grande número de assembléias e reuniões, realizadas com as diferentes instâncias, objetivando estudar a proposta e definir as formas de concretizá-la no dia-a-dia das escolas. As reações foram diversas: resistências, ansiedades, inseguranças, envolvimento, empenho e esperanças foram sentimentos comuns entre os profissionais. As justificativas para tais reações oscilaram entre dificuldades para o entendimento da nova

proposta e sua efetivação em programa procura, de certa forma, argumentar que a Escola Plural não buscou fazer uma “tábula rasa” do professorado, apesar de negar o modelo escolar no qual este se insere. Como se manifestaria essa ambigüidade?

Constatadas essas polarizações, cabe verificar, na seqüência das análises, sob que forma tem se manifestado as tensões entre a Escola Plural e os modelos tradicionais de escolarização. O que se rompe e o que permanece neste novo modelo escolar? Outrora definida sob uma lógica de controle disciplinar, na qual o lugar dos corpos situava-se na adaptação às demandas da instituição escolar, que concepções e papéis são atribuídos aos corpos dos sujeitos neste novo modelo escolar? Como estes corpos interagem com os tempos escolares?

**A questão geracional e os processos de formação:  
elementos para se pensar  
a relação corpo-tempo na Escola Plural**

Segundo Viñao-Frago (2000,p.99) “a arquitetura temporal do sistema escolar condiciona tanto sua configuração interna como os processos e atividades que têm lugar na mesma”. Tempos escolares “informam” ações e práticas pedagógicas permitidas, proibidas e necessárias. Em se tratando da Escola Plural, tais argumentos nos levam a refletir acerca de um elemento fundamental para a sua compreensão: a presença dos ciclos de idade-formação, que por sua vez se assentam na questão geracional. Esta se apresenta aqui como um primeiro aspecto acerca das relações corpo-tempo presentes nos documentos analisados. A idade dos alunos passa a se tornar critério-chave para enturmação e desenvolvimento de práticas pedagógicas, em contraposição às formas de organização de classes a partir de competências/habilidades dos conteúdos escolares.

Ao introduzir os Ciclos de Formação, a Escola Plural prevê um outro elemento que irá repercutir na prática pedagógica dos professores na escola: o fim da reprovação/retenção, que por sua vez acabaria por incidir diretamente nos

mecanismos, práticas e rituais de avaliação escolar, devendo esta ser considerada como “contínua, dinâmica e investigativa” (Belo Horizonte, 1996a).

Os Ciclos de Formação propostos pela Escola Plural passam a estabelecer vínculos com todo um conjunto de produções teóricas acerca da relação aprendizagem/desenvolvimento. Podemos verificar, entre outras, as contribuições de Henry Wallon e Lev Vigotsky para sustentar a temporalidade dos Ciclos. Em caderno específico sobre os Ciclos de Formação na Escola Plural, publicado pelo CAPE (Giusta, Euclides & Ramon, 1999), as autoras se utilizam, entre outros referenciais, da idéia de Zona de Desenvolvimento Proximal proposta por Vigotsky (que varia de indivíduo para indivíduo) para afirmar que o processo de aprendizagem não se determina por uma condição de “prontidão dos indivíduos”, mas pela interação ativa dos mesmos com pessoas de maior experiência e/ou aprendizagens. Defendendo que “o tempo da aprendizagem é da esfera do sujeito e não pode ser determinado pelo professor, pelo currículo e tampouco pela escola” (op.cit., p.15) apresenta os seguintes inconvenientes da seriação, alegando ser a mesma alheia aos critérios epistemológicos referentes à gênese dos processos cognitivos e socioculturais:

- a) puxar o aluno para trás, no lugar de puxá-lo para frente, ou seja, fazer o aluno voltar a um ponto por ele já superado, podendo ter como consequência o desinteresse, ausência de desafio e o rebaixamento de sua auto-estima que só prejudicam o seu desenvolvimento;*
- b) perder de vista a zona de desenvolvimento próximo como uma aposta no futuro, na continuidade do processo e na consideração de que ela, quando se torna zona de desenvolvimento efetivo, pode dar lugar à “recuperação” do tempo que fora considerado improdutivo.(op.cit. p.16).*

Outros referenciais teóricos aparecem neste caderno específico sobre os Ciclos de Formação, entre eles Morin (definindo o sujeito como sistema auto-eco-organizador) e Maturana e Varela<sup>33</sup> com sua idéia de acoplamento estrutural entre dois ou mais sistemas (professor e alunos). Diante destes autores, o documento defende a tese de que “a relação ensino/aprendizagem é probabilística, tornando-se mais ou menos possível conforme se consiga fazer apelo às estruturas cognitivas potenciais, com todas as suas injunções histórico-culturais, afetivas, étnicas e de gênero, etc”, de forma que a ampliação do tempo através dos Ciclos de Formação garantiria o conhecimento mútuo entre os participantes, bem como “o diálogo, a avaliação permanente e o desenvolvimento de laços de compromisso compartilhados — condições básicas para que os sistemas entrem em comunicação para que aconteça o acoplamento estrutural mencionado” (Giusta, Euclides & Ramon, 1999, p.13/14).

A Escola Plural vai afirmar em seus documentos o respeito às diversidades a partir de um critério organizador: a idade dos educandos, de forma que temos a afirmação de uma outra temporalidade. Contida nos documentos está a defesa de que os educandos, ao estabelecerem entre os pares de idade<sup>34</sup> trocas decorrentes dos processos de socialização, estarão construindo e reconstruindo seus conhecimentos, atitudes, valores e identidades socioculturais. Nas palavras de um dos cadernos que tratam da Constituinte Escolar:

*A idéia de Ciclo de Formação é central na Escola Plural, uma vez que é através dessa forma de organização que se concretizam princípios como: garantia da continuidade do processo de formação dos educandos, respeito aos ritmos de aprendizagem e às diversidades culturais, respeito às vivências próprias de cada idade de formação (Belo Horizonte, 1999f, p.28)*

Aspectos sociais e geracionais compõem a trama da Escola Plural. Vejamos como essa relação é tratada na discussão acerca do Ensino Médio:

<sup>33</sup> Morin, Edgar. (1996) A Noção de Sujeito. In: Schnitmann, D.F.(org.). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Maturana, Humberto (1995). *A Árvore do Conhecimento*. Campinas: Editorial Psy.

<sup>34</sup> O princípio de valorização dos processos de socialização com os pares de idade justificou a implantação das *Turmas Aceleradas*, compostas por alunos com defasagem na relação idade-série, também denominados “alunos fora de faixa”, que será discutido mais à frente neste trabalho.

*...é necessário considerar que os seres humanos se desenvolvem em períodos de formação específicos e caracterizados pela diversidade. Em cada ciclo, há diferentes ritmos de desenvolvimento e cada um constitui um tempo de direito de vivência que tem especificidades: a infância, a adolescência, a juventude e a idade adulta... Optando por uma completa reorganização dos tempos e espaços de formação e trabalhando numa concepção mais flexível do tempo, agora em ciclos de três anos, a Escola Plural possibilita um desenvolvimento mais equilibrado de todas as dimensões da formação do sujeito. É fundamental, neste processo de grande abrangência pedagógica, que os educadores estejam sensíveis às características que são próprias dos indivíduos, nas suas diferentes fases de desenvolvimento, assim como às especificidades e identidades de cada comunidade, de cada gênero, de cada grupo social ou étnico (Belo Horizonte, 2000, p.24)*

Ainda sobre a relação entre aspectos sócio-culturais e aspectos geracionais, temos ainda as seguintes considerações do documento do Ensino Médio acerca dessa questão:

*O Ciclo da Juventude, como todo ciclo de formação, possui características universais. Mas há fatores culturais, sociais e econômicos que interferem no desenvolvimento e nas relações estabelecidas. Dar identidade a esse ciclo é reconhecer as especificidades socioculturais dos sujeitos, é caracterizar que juventudes e que jovens o compõem. (Belo Horizonte, 2000, p.27).*

Também sobre essa relação se posiciona o caderno referente ao 3º Ciclo:

*Como todo ciclo de formação, suas características [do 3º ciclo] não são necessariamente universais, pois fatores culturais, sociais e econômicos interferem no desenvolvimento e nas relações estabelecidas nesta idade. (Belo Horizonte, 1996b, p.13).*

*A aprendizagem, segundo os sociointeracionistas, não se dá descolada das práticas culturais e das vivências significativas em que os indivíduos estão inseridos. Assim, a adolescência, como uma idade específica de formação, é um tempo em que intensificam as várias formas de compreensão do mundo e de ação sobre ele. O cotidiano se vê enriquecido por um outro olhar que não é mais o do mundo infantil. (idem, p.18).*

A questão geracional vai possuir maior ou menor centralidade no movimento de compreensão dos educandos, o que vai acarretar também em nuances/matizes acerca do entendimento de cultura. Ao buscar conciliar aspectos sociais com aspectos geracionais, a idéia de cultura vai passar pela seguinte ambivalência: ora sendo tratada como um conjunto de significados compartilhados

por um grupo social (e que vai organizar a vida desse grupo), ora sendo tratada como um meio/fator que vai interferir nos processos de desenvolvimento/aprendizagem. Embora estas duas acepções não sejam necessariamente excludentes, a forma pela qual a idéia de cultura é apropriada pode dar maior ou menor concessão à construção de tipologias para se caracterizar cada um dos Ciclos de Formação, construindo, portanto, referenciais/expectativas de trabalho com os alunos.

A partir dos dispositivos de organização da escola previstos pela Escola Plural, pode-se verificar, no que se refere aos tempos escolares, relações de antagonismos presentes nesta nova orientação político-pedagógica com o modelo escolar seriado, hegemonicamente construído. Ao colocar em campos opostos as dimensões de um tempo fragmentado versus um tempo contínuo, bem como a diversidade de ritmos e a flexibilidade dos tempos de formação em contraposição à rigidez/controle dos tempos escolares — tendo na questão geracional um elemento central desta organização — a Escola Plural buscou afirmar-se como uma nova forma escolar a partir da negação/confronto com o modelo escolar anterior. Estava instaurada a polêmica ciclos x séries na Rede Municipal de Belo Horizonte. Embate este marcado por tensões e contradições, como será visto mais a frente neste trabalho.

Diante deste quadro, uma primeira inferência seria a de que, ao romper com um modelo escolar anterior (baseado em princípios de racionalização e funcionalidade das práticas pedagógicas, em especial no que tange à sua lógica temporal), estaria se promovendo um deslocamento: de uma escola na qual o trato com os corpos se daria em função das demandas da instituição, para uma outra forma na qual as relações corpo-tempo se dariam em função das demandas dos sujeitos. Em que medida esta inferência se torna pertinente será tratada em maiores detalhes ao longo deste trabalho.

Outro ponto a ser discutido é o terceiro núcleo vertebrador apresentado pela Escola Plural quando de sua existência como proposta: os “Processos de Formação Plural”. Ao realizar a crítica a uma concepção transmissiva de ensino-aprendizagem, os documentos consideram que aprender não é apenas uma atividade intelectual, que dissocia o saber do fazer. Desta forma, o documento original de implantação faz menção a alguns processos que considera marginalizados até então. Estes, por sua vez, são apresentados em dois tópicos:



os “processos corporais e manuais” e os “processos socializadores”. No que tange aos “Processos Corporais e Manuais” é feita a seguinte afirmação:

*O ritmo de nossas escolas é monótono, repetitivo, pouco ativo. Os alunos e alunas permanecem demasiado tempo inertes, parados olhando o quadro, copiando. Passam horas na mesma postura, nos mesmos espaços: na carteira, na sala de aula. Não há tempo de recreio ou por falta de espaços ou por excesso de matéria a ser passada ou por falta de sensibilidade. Não há tempos de confecção de materiais de criação, por falta de materiais, de tempo. A educação dos corpos - não seu adestramento e controle - merece maior atenção nos processos escolares. É uma das lacunas mais lamentáveis em nossa pedagogia. Recolocar o corpo na centralidade que ele tem na construção de nossa identidade e da totalidade de nossa cultura exige criatividade profissional de todos nós (Belo Horizonte 1994, p.18)*

O corpo aparece aqui de forma explícita nos caderno original da proposta. Como ponto de destaque, podemos verificar um entendimento do movimento humano como um princípio da organização da escola, uma “lacuna” a ser superada, nos dizeres do próprio documento. Sua articulação com a cultura também se faz presente, de forma que a citação opõe de forma veemente as idéias de educação às de controle/adestramento.

A Escola Plural também apresenta “Processos Socializadores” que conferem legitimidade à discussão sobre o corpo na elaboração dos projetos e ações pedagógicas das escolas, uma vez que concebe que a aprendizagem não se restringe à dimensão intelectual. Citando a proposta, temos:

*Colocar esses processos [de socialização] como parte constitutiva do processo de aprendizagem, significa concebê-lo numa perspectiva plural, onde a construção de valores, representações e atitudes perante a dignidade da vida, os direitos, as diferenças de gênero, raça, ritmos; perante o corpo, a sexualidade, as festas, a arte, o trabalho,...na formação integral dos alunos. (op.cit., p.18).*

Os princípios anunciados acima abrem a possibilidade de se fazer algumas análises. Um primeiro olhar sobre os documentos mostra que o trato pedagógico dado ao corpo na escola se daria de uma forma diferenciada daquela posta anteriormente, pautada na lógica do controle disciplinar e da racionalidade das práticas. A dimensão corporal não estaria mais submetida ao cálculo da instituição

educacional, sendo pensada, em um primeiro momento, como um elemento constitutivo da identidade cultural dos educandos.

No que tange às ambigüidades, pode-se dizer que a principal delas perpassa a idéia de ser humano, ao mesmo tempo como “um todo” e “uma pluralidade de dimensões”. Ao falar do aluno enquanto ser humano que aprende, os documentos da proposta fazem menção, enquanto um princípio, a uma “totalidade” presente, em especial no ato de aprender. Vejamos o que fala o documento acerca das referências norteadoras do currículo:

*O ser humano também não pode ser separado em partes distintas: orgânica, intelectual, cultural. **O ser humano é um ser integral, uma totalidade e não uma série de compartimentos.** (Belo Horizonte, 1995a, p.10, grifos meus)*

Ao falar desta “totalidade”, contudo, esta é tratada como composta de uma “pluralidade de dimensões”. Vejamos algumas passagens acerca da discussão das referências curriculares na mesma publicação:

*O educando está presente em sua totalidade, em sua pluralidade, na situação de aprendizagem escolar. Ele põe em ação toda sua condição cultural e emocional. Conhecer é uma **ação social, afetiva, emocional, cultural.** Há um equívoco básico quando se considera o aprender como uma atividade cognitiva entendida unicamente como desenvolvimento intelectual. (op. cit., p.9, grifos meus).*

Ainda no mesmo documento, mais algumas considerações, agora sobre o processo de aprendizagem:

*Aprender é algo complexo, onde estão envolvidas atividades variadas. Aprendemos aquilo que nos toca **a emoção, o corpo, o espírito, as estruturas de raciocínio.** (op.cit., p.10, grifos meus).*

Considerar o “todo” como uma “pluralidade de dimensões”; dimensões estas que se integrariam para “compor a totalidade” do sujeito que aprende; esta é a tônica que vai perpassar boa parte das produções da Escola Plural. Ao se realizar a discussão específica nos Ciclos de Formação, continuamos a encontrar essa mesma compreensão. Ao se discutir a proposta curricular para o 1º e 2º Ciclo de Formação (Ciclos da Infância e da Pré-Adolescência, respectivamente), o

documento prevê, entre outras coisas, a necessidade de avanço no “desencadeamento de processos pedagógicos que permitam aos alunos a expressão e o desenvolvimento de suas **capacidades intelectuais, motrizes, afetivas, expressivas, comunicativas e sociais**” (Belo Horizonte, 1995b, p.5, grifos meus).

Também o 3º Ciclo de Formação (Ciclo da Adolescência) elenca uma série de dimensões que perpassariam a adolescência: dimensões sociocultural, afetivo/emocional (incluindo aí as questões acerca da sexualidade), cognitiva e corporal do adolescente. Esta última, por sua vez, aparece sintetizada em três pontos:

- *um corpo em crescimento, demandando adaptações e uma nova identidade corporal;*
- *a sexualidade em desenvolvimento, colocando em movimento sensações, desejos e possibilidades até então não experimentadas;*
- *a busca de espaços para o exercício do corpo, da competição e do lazer. (Belo Horizonte, 1996b, p.18).*

As dimensões da adolescência elencadas pelo do documento do 3º Ciclo merecem algumas considerações. A primeira delas refere-se à condição do que é “ser adolescente”. Este documento nomeia três grandes intenções educativas para este Ciclo de Formação: expressão através de múltiplas linguagens e novas tecnologias; posicionamento diante da informação e interação ativa e crítica com o meio físico e social (Belo Horizonte, 1996b, p.26-29). Isto nos leva a crer que o documento entende este sujeito com alguém que constrói e é construído pela cultura em que se insere, não tendo portanto seu desenvolvimento como algo “natural”. No entanto, ao nomear suas dimensões formadoras (dimensão sociocultural, afetivo/emocional e corporal da adolescência) listando um rol de características para cada uma delas, o documento tende a “homogeneizar” o que é ser adolescente, como se este fosse um estado em que todas as características necessariamente estivessem presentes em todos os sujeitos deste ciclo de formação. Tônica esta que, de certa forma, parece se repetir na discussão acerca dos demais ciclos de formação, fruto da maior ou menor centralidade dada ao aspecto geracional na caracterização dos educandos. A dimensão cultural, portanto, de uma matriz organizadora do humano em seus sentidos e significados,

passaria a ser tratada como um fator, uma variável a interferir nas características (dimensões afetivas, cognitivas, corporais, etc.) dos educandos. Corre-se o risco, por sua vez, de que os educandos e sua cultura passem a ser tratados a partir de uma matriz de causalidade, destituindo os significados e a intencionalidade dos sujeitos que aprendem (inclusive coletivamente).

Um segundo elemento a analisar diz respeito à dimensão corporal do adolescente. Ao enfatizar a demanda por espaços de exercício do corpo, da competição e do lazer, fica em aberto a questão de que princípios deveriam permear esta exercitação, o lazer e a competição. Em etapa posterior do mesmo documento são elencadas 33 capacidades pelas quais deveriam se orientar a seleção dos conteúdos. Entre elas, encontra-se a indicação: “desenvolver as diversas formas de expressão artística: visual, teatral, musical e corporal, utilizando-se de materiais e procedimentos adequados” (op.cit., p.38, grifos meus). No mesmo rol de capacidades, por sua vez, encontra-se “participar das atividades que possibilitem o desenvolvimento físico e corporal, numa **competitividade positiva**, cumprindo as regras estabelecidas coletivamente” (op.cit., p.38, grifos meus). A dimensão corporal, portanto, aparece de forma ambígua: ora aparece como um aspecto físico (cujas práticas de competição e exercitação corporal não foram problematizadas, com exceção ao aspecto coletivo de construção das regras como condição da “positividade” da competição), ora como uma forma de linguagem.

Uma hipótese para esta questão é que, de certa maneira, o documento ainda fez aqui uma mediação com a lógica disciplinar dos conteúdos escolares, herdando da Educação Física (e, provavelmente, também da área de Educação Artística) seus olhares sobre o corpo. É fundamental ressaltar que o documento em questão foi divulgado em dezembro de 1996, momento em que a legislação educacional vigente em âmbito nacional apontava a Educação Física como uma “atividade” na qual “a aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino” (Lei nº 5692/71, Decreto nº 69.450/71).<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Para além do aspecto formal da legislação, há que se ressaltar que diversos autores pertencentes à área de Educação Física, no início da década de 90, identificaram o esporte, em especial aquele orientado pelos princípios de alto rendimento, como sendo o conteúdo presente hegemonicamente nas aulas de Educação Física. Entre estes autores, podemos citar Bracht (1992), Coletivo de Autores (1992), Kunz (1991, 1994), entre outros.

Ainda discutindo acerca dessa “dimensão corporal” presente nos documentos, um foco de abordagem que aparece de forma reiterada é a questão do movimento dos alunos na escola. Baseando-se no pensamento de Henry Wallon<sup>36</sup>, este passa a ser referência na discussão da importância do movimento, sendo citado desta forma pelo documento referente ao 1º ciclo (Belo Horizonte, 1999, p.37): “segundo Wallon (1968) o movimento (instrumento de expressão do pensamento) é um fator que está implicado e que a limitação desse movimento pode funcionar como obstáculo à aprendizagem e conseqüentemente ao desenvolvimento como um todo.” Logo, este mesmo documento, ao tratar dos tempos e espaços escolares, aborda de forma veemente esta questão:

*Outro ponto a ser observado em relação à utilização dos tempos e espaços refere-se à necessidade de flexibilização e de criação de diferentes alternativas posturais para a realização das tarefas escolares, superando a exigência de que a criança permaneça **assentada** por um longo período. Isso implica em romper com a visão tradicional de disciplina apontada como condição de manter os alunos permanentemente assentados e atentos à atividade proposta pelo professor. Essa nova postura requer que o professor tenha um olhar positivo em relação ao movimento da turma buscando enxergar nele uma multiplicidade de dimensões e significados. (op.cit., p.37, grifos do autor)*

Cabe aqui uma reflexão: por um lado discute-se a continuidade e a não fragmentação dos tempos de formação (tempos de matematizar, alfabetizar, etc.) o que nos leva a pensar, em princípio, que a proposta se abre para o entendimento de que todos os tempos poderiam ser também os “tempos do corpo”. Por outro lado, o ser humano, ao ser considerado em sua “totalidade”, é “composta de uma pluralidade de dimensões”, deixando dúvidas e ambigüidades na compreensão do que seria esta pluralidade e de sua forma de interação.

A questão da geração/etapa de vida surgiu como um dos aspectos principais das relações corpo-tempo identificadas na Escola Plural; esta apresentada como ruptura/superação da lógica apresentada no modelo seriado. No entanto, se pensarmos de acordo com Edward Thompson (1998, p.288), não existe transição isolada, mas tensionada com a cultura, de modo que “a resistência à mudança e sua aceitação nascem de toda a cultura”. Entendendo que não se é possível fazer “tábula rasa” de todo um modelo escolar construído ao

---

<sup>36</sup> Wallon, Henry. (1968). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

longo de um século, fica em aberto a compreensão de que apropriações foram feitas pela proposta ao longo de suas efetivações como programa de governo e diretriz político-pedagógica da cidade.

Tendo as relações corpo-tempo como nosso eixo de análise, faz-se necessário compreender como a Escola Plural buscou efetivar as concepções por ela anunciadas, bem como as possíveis ambigüidades, tensões e contradições contidas ao longo do período pesquisado (1994-2001). Para tanto, pretende-se fazer uma análise mais detalhada das práticas pedagógicas pretendidas (apresentadas na forma de exemplos/simulações) e legitimadas (contendo relatos de experiências das escolas) pelos documentos, em conjunto com a legislação expedida pelo Poder Público Municipal (normas, portarias, leis, resoluções, ofícios, etc.).

Acreditamos que o diálogo entre esses três tipos de fontes pode nos dar pistas para melhor compreender a dinâmica escolar pretendida e os múltiplos “caminhos do corpo” no “caminhar da Escola Plural”. É o que trataremos a seguir.

### CAPÍTULO III

#### ENTRE PRÁTICAS PRETENDIDAS, LEGITIMADAS E INSTITUÍDAS: SUBSÍDIOS PARA COMPREENDER AS RELAÇÕES CORPO-TEMPO EM JOGO

No capítulo anterior fizemos uma discussão acerca da implantação da Escola Plural, suas premissas enquanto novo modelo escolar que se afirmava e os discursos acerca do humano (em especial, o sujeito aprendiz) que permeavam as publicações analisadas. Cabe perguntar: ao longo da implantação desta proposta pedagógica que, por sua vez, passou a se chamar Programa Escola Plural e, posteriormente, Diretriz Político-Pedagógica Escola Plural, que representações de práticas escolares se apresentaram neste contexto? Que práticas pedagógicas foram pretendidas, rejeitadas e instituídas pela SMED/BH neste percurso? Que práticas desenvolvidas nas escolas foram legitimadas?

Denise Sant'Anna (1998), ao se basear no pensamento de Foucault para falar do trabalho do historiador, nos fala que não existe um corpo já pronto que viesse a ser transformado ao longo dos anos e em cada cultura. Haveria sim, segundo a autora, “condições de possibilidade” de forma que a “pesquisa histórica não buscava o ‘corpo’, mas as práticas, as experiências, as relações sociais que visam fortalecê-lo ou enfraquecê-lo em cada circunstância” (p.176).

O objetivo deste capítulo é investigar que condições de possibilidade são apresentadas para a “dimensão corporal” dos educandos em sua relação com os tempos escolares. Para tanto, pretende-se analisar o conjunto de práticas legitimadas, pretendidas e instituídas que são representadas nos documentos produzidos e/ou veiculados pela SMED/PBH sobre a Escola Plural, de forma a identificar seus pontos de aglutinação, tensão e contradição com a arquitetura temporal pensada para a RMEBH.

### **Apropriando-se dos Ciclos de Formação ou... o confronto de lógicas temporais na Escola Plural**

No que tange aos tempos escolares, Viñao-Frago (2000, p.100) afirma que o arranjo básico da arquitetura temporal possui uma tripla estrutura que faz parte do currículo, a saber:

- uma estrutura *geral* que abarca desde a educação infantil até a carreira acadêmica, cada qual com suas idades mínimas de acesso e seus rituais de passagem ou exames;
- uma estrutura *anual*, com seu calendário escolar;
- a *semanal/diária*, com seus quadros de horários e suas programações de aula ou disciplina.

A partir destas categorizações/divisões será constituído um conjunto de lógicas temporais que coexistem sob várias maneiras. Estas lógicas temporais, por sua vez, comportam certas práticas de ensino/aprendizagem, ao mesmo tempo que dificultam ou mesmo inviabilizam outras.

Conforme já discutido no capítulo anterior, a introdução dos Ciclos de Formação na RMEBH através da Escola Plural prevê a construção de fluxos mais longos e mais flexíveis. A idéia de um tempo mais dilatado e contínuo, por sua vez, abriria espaço para o respeito às diversidades presentes na escola, entre elas as de ritmos de aprendizagem. Esta teria sido a tônica dos argumentos do Projeto Político-Pedagógico ao longo de todo período analisado. Vejamos o que diz o caderno que trata das referências norteadoras da proposta curricular:

*A organização dos Ciclos mais longos que as séries possibilita respeitar os ritmos diferenciados desse processo de construção de conhecimento, por intermédio de uma organização cíclica dos conteúdos, o que permite retomar várias vezes os mesmos conteúdos, com distintos enfoques e níveis de profundidade (Belo Horizonte, 1995a, p.26)*

Ao buscar dilatar os tempos de formação dos educandos, ou nas palavras de Viñao-Frago (2000) alterar a “estrutura geral dos tempos escolares”, criou-se a estrutura de três ciclos de três anos no Ensino Fundamental, respectivamente os ciclos da infância, pré-adolescência e adolescência.



Além destes, há também o Ciclo da Juventude, previsto nas escolas de Ensino Médio. Porém, em função de a portaria SMED/SMAD nº008/97, não foi autorizada a expansão do número de turmas nesta modalidade de ensino. Este fato, atrelado à disposição legal colocada pela LDB (Lei nº 9394/96), que atribui aos Estados a responsabilidade pela oferta do Ensino Médio, fez com a efetivação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural não tivesse centralidade sobre este nível de ensino no conjunto de suas publicações, apresentando apenas um caderno em que se discutia esta etapa da Educação Básica. Todavia, os pressupostos pedagógicos para este nível de ensino ainda mantinham os preceitos do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural, dialogando principalmente com as produções acerca do 3º Ciclo de Formação do Ensino Fundamental.

Esta idéia de dilatação do tempo é corroborada com a ampliação do tempo de escolaridade do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, com a inclusão das crianças de 6 anos no 1º Ciclo do Ensino Fundamental, o que, segundo o documento referente ao 1º Ciclo “pressupõe garantir 9 anos de escolaridade ininterrupta e de qualidade”, de forma que “não se trata de acelerar, precocizar, antecipar aprendizagens numa lógica perversa que caracteriza a sociedade capitalista contemporânea” (p.13). Entre os argumentos apresentados para a inclusão das crianças de 6 anos já no Ensino Fundamental encontra-se a defesa de que estas crianças se aproximam, nos aspectos biológicos e psíquicos, das crianças de 7 e 8 anos. Outro argumento apresentado é o pressuposto da inclusão destas crianças neste nível de ensino representar um desafio para as instituições educacionais de forma a construir

*uma nova relação com o conhecimento, a partir da qual se leve em consideração o que a criança sabe e pensa sobre o mundo, o que a humanidade já sistematizou e possibilitar a construção de um novo conhecimento, síntese das múltiplas relações que se estabelecerão a partir desse diálogo” (Belo Horizonte, 1999, p.12).*

Ainda sobre a relação entre Ciclos de Formação e tempos escolares, os documentos apresentam uma crítica veemente à velocidade presente no trabalho seriado, bem como à postura classificatória dos educandos em “adiantados” ou “atrasados”. Em um dos cadernos que tratam especificamente da questão referente aos Ciclos de Formação na Escola Plural, é apresentada a seguinte reflexão:

*A sociedade atual apresenta-se enredada numa cultura de velocidade<sup>37</sup> e eficiência que afeta diretamente nossa consciência. Acreditamos que a velocidade reflete o estar alerta para o mundo competitivo, para o poder e para o sucesso dentro dos padrões do capitalismo contemporâneo. Como estamos sempre atropelados por compromissos, movidos pela falta de tempo, recorremos à lógica de tempo para classificar nossos alunos da mesma forma que classificamos a produção e os produtos para o consumo...Os alunos que se enquadram nos valores de velocidade e eficiência são considerados inteligentes e hábeis, enquanto aqueles que fogem a esse padrão social são considerados atrasados e lentos. Dessa forma, perpetuamos o **status quo** e negamos as diferenças, num testemunho inequívoco de que as oportunidades para os alunos da última categoria limitam-se à vaga e não aos benefícios que a escola, em tese, produz.(Giusta, Euclides & Ramon, 1999, p.8/9, grifos das autoras).*

A idéia de um currículo pronto e acabado, atrelado ao controle estrito dos tempos escolares de forma fragmentada passa a ser considerada, ao longo dos documentos analisados, como um fator de exclusão dos educandos ao direito à educação. De acordo com o documento anterior:

*O tempo é usado, portanto, como instrumento de predição e controle, o que é confortável quando, em nome da exaustão de um currículo pronto, imposto e aplicado de forma linear, desconsideramos as necessidades de formação do aluno, pressupondo que o conhecimento se dá pela soma das partes e dos tempos, independente dos processos de subjetivação de quem conhece. É preciso avançar na compreensão da dinâmica do tempo para a educação: uma dinâmica que valorize o conhecimento da cultura do professor e do aluno, suas experiências e conflitos pelos quais constroem e aprimoram suas identidades e comportamentos. **Os tempos de aprendizagem devem, pois, ter prioridade sobre o ritmo artificial da ordem que rege a cultura educacional vigente, com seu tempo de relógio processado**" (idem, p.9, grifos meus).*

Este conjunto de pressupostos acima descritos percorre todo o período analisado, sendo ratificado na Carta de Princípios da RMEBH, publicada em 2001, que orienta a construção dos Regimentos Escolares e dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas da rede. No item deste documento denominado

---

<sup>37</sup> Sobre a questão da velocidade nos dias de hoje, Harvey (1992) também nos fala acerca de um fenômeno de compressão do espaço-tempo advinda da organização e das transformações do modo capitalista de produção. Compreensão esta que, de certa forma, estaria presente também no interior da escola, de forma que a prescrição da velocidade indicaria uma condição de heteronomia na relação entre sujeitos e produção de conhecimento.

*Organização dos Tempos e Espaços Escolares*, são instauradas, entre outras, as seguintes premissas:

*Considerar os ciclos de formação humana, favorecendo o trabalho coletivo e a vivência de uma formação contínua, sem interrupções e fragmentações, constituindo-se de maneira plural e flexível.*

*Considerar a idade e os argumentos do professor para a enturmação dos alunos.*

*Considerar e respeitar a individualidade e as diferenças dos sujeitos que atuam nesses espaços.*

*Possibilitar um tempo extraturno para atender alunos com maiores dificuldades.*

*Organizar o tempo e o espaço escolares, de acordo com o projeto político-pedagógico da escola, visando a atender as necessidades dos alunos. (Belo Horizonte, 2001d, p.42)*

No entanto, esta organização dos tempos escolares, pensada para ser contínua e flexível, sofreu, por parte de algumas escolas, apropriações que denotam permanências com a forma seriada de organização, configurando resistências ao Projeto Escola Plural. Os indícios para se fazer essa afirmação advém da reflexão acerca das referências norteadoras do currículo, que de certa forma advertem para “entendimentos equivocados” da idéia de Ciclo:

*Pensar nos Ciclos de Formação, a partir do processo de construção de conhecimento, significa ampliar o tempo para que esse processo aconteça. Não faz sentido, então fragmentar esses Ciclos em etapas (1ª, 2ª, 3ª etapa) com objetivos definidos para cada etapa. Essa organização não muda a concepção de um ensino fragmentado que tem como base a idéia de pré-requisitos para passar de uma etapa a outra. Não é essa idéia dos Ciclos de Formação: o tempo maior significa a possibilidade do aluno construir seu processo de aprendizagem, dando significado ao que está aprendendo e estabelecendo relações entre o que foi aprendido e outros conhecimentos, utilizando-o em outras situações, coisa muito difícil de ser feita com a fragmentação do tempo em bimestre, semestre e séries. (Belo Horizonte, 1995a, p.25)*

Em outra publicação da SMED/BH, específica a respeito dos Ciclos de Formação e Trabalho Coletivo dos Professores, é ratificada a afirmação anterior da seguinte forma:

*O Ciclo, no Programa Escola Plural, está proposto com um tempo contínuo e não pode ser compreendido como três anos ou três etapas (ou três fases, ou três séries). Ele é um todo, um tempo de formação que não pode ser fragmentado em anos ou fases. É um tempo contínuo que se identifica com um tempo de formação no próprio desenvolvimento humano (infância, adolescência, etc.) (Belo Horizonte, 1996d, p.3/4, grifos meus).*

A preocupação expressa pelos documentos acima citados pode ser compreendida a partir de alguns fatores. Em primeiro lugar é preciso considerar uma tensão/confronto desta nova diretriz/orientação pedagógica com uma forma escolar de socialização constituída em Minas Gerais, há quase um século; rupturas e permanências se manifestam dentro de qualquer tentativa de mudança cultural, mais especificamente o cotidiano das escolas<sup>38</sup>. Em segundo lugar, um elemento que merece ser refletido é o fato de que a idéia de série anual dialoga (chegando praticamente a coincidir) com os conceitos de ano letivo e ano civil. Se pensarmos no tempo como símbolo social que orienta as ações humanas, bem como suas formas de percepção e sensibilidades, há que se pensar que uma nova disposição do tempo, desta vez em forma de Ciclos, representa uma nova forma de orientação. A pretendida continuidade dos Ciclos de Formação acabaria, por sua vez, “entrando em choque” com a “compartimentação anual” dos tempos sociais.

Diante da intencionalidade política dos documentos em reafirmar certos princípios e práticas pedagógicas, rejeitando de forma veemente outras, surge um outro ponto de preocupação nos documentos. Trata-se de certos usos/apropriações da idéia de continuidade da formação, do fim da reprovação e da não-retenção dos alunos em um nível/etapa de escolarização; apropriações estas ligadas a uma concepção espontaneísta acerca da prática de ensino. Conforme nos relata o próprio documento:

---

<sup>38</sup> Cláudia Soares (2002), ao investigar a apropriação do Programa Escola Plural feita pelos professores do 3º Ciclo de uma escola pertencente à RMEBH relata o uso, por parte dos referidos professores de nomenclaturas para designar suas turmas de alunos que indicam uma filiação à lógica seriada. Entre estas denominações, a autora menciona: “6<sup>as</sup>, 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup>”, “turmas do meio do ciclo”, entre outras. Segundo relato da Escola Municipal Aurélio Pires, presente em um dos

*Vale frisar que a implantação dos ciclos não é artimanha para camuflar os índices de evasão e repetência; tampouco pode ser interpretada como mecanismo neoliberal de afrouxamento de rigor do processo educativo, que poria em risco a preparação dos alunos da rede pública, colocando-os em desvantagem quando **comparados com os que passam por experiências pedagógicas supostamente mais puxadas** (Giusta, Euclides & Ramon, 1999, p.4, grifos meus).*

Afirmção esta reiterada no caderno destinado à discussão acerca do 1º Ciclo de Formação:

*A defesa da não-retenção muitas vezes se confunde com a defesa do que se convencionou chamar de “progressão automática”, o que, no caso da Escola Plural, é inoportuno e equivocado...É preciso resgatar a idéia de que a garantia do direito à educação pressupõe três dimensões indissociáveis: a universalização do acesso, a permanência sem rupturas e a garantia de que o período de escolarização seja marcado pelo êxito, ou seja, que a escola cumpra sua função: ensinar. Não se pode conceber uma noção de direito à educação sem que esses três aspectos se efetivem integralmente. (Belo Horizonte, 1999, p.29)*

Não é objetivo deste trabalho investigar as apropriações feitas pelas escolas das lógicas temporais pretendidas pelos Ciclos de Formação. No entanto, cabe refletir aqui que os tempos escolares não se dão de maneira uníssona, mas coexistem sob diferentes lógicas, ritmos, interesses e concepções. Diálogos conflituosos entre esses tempos e os sujeitos presentes na instituição escolar, assim como a estrutura burocrático-moderna que tem regido a dinâmica das instituições sociais. Conflitos que nos permitem compreender a Escola Plural como algo em movimento/construção, com todas as questões dela decorrentes, entre elas seus “avanços” e “retrocessos”. O que nos permite pensar, conforme Viñao-Frago (1998), que

*O tempo escolar é um tempo por sua vez institucional, pessoal, cultural e individual. Desde um ponto de vista institucional se mostra como um tempo prescrito e uniforme. E efetivamente o é, ao menos em sua intenção. No entanto, desde uma perspectiva individual, é um tempo plural e diverso. Não há um tempo, e sim uma variedade de tempos. (p.5)*

Buscando complementar e dar forma à concepção de educação que deveria permear os Ciclos de Formação, os documentos referentes à Escola Plural apresentam um conjunto de relatos de práticas/estratégias pedagógicas. Além disto, os documentos legitimam outras práticas, provenientes dos relatos de algumas escolas.

**Projetos de Trabalho, Turmas Aceleradas e Avaliação Escolar:  
tensões/mediações entre dimensões da formação humana  
e conteúdos escolares**

No conjunto das práticas pedagógicas pretendidas, legitimadas e normatizadas pelos documentos da Escola Plural, três delas merecem destaque: os Projetos de Trabalho, as Turmas Aceleradas e as práticas referentes à Avaliação. A coexistência destas práticas com outras já presentes, em sua articulação com os tempos instituídos pelo Projeto Político-Pedagógico Escola Plural, pode nos dar chaves para compreender a dinâmica compreendida/legitimada por este novo modelo escolar.

Entre essas práticas estão os Projetos de Trabalho, também conhecidos pelo nome de “Pedagogia de Projetos”. Nos cadernos iniciais da Escola Plural esta “pedagogia” a partir de projetos apresenta-se não como renovação de atividades ou como uma técnica de ensino, mas sim com uma nova concepção/postura pedagógica “que reflete uma concepção de conhecimento como produção coletiva, onde a experiência vivida e a produção cultural sistematizada se entrelaçam dando significado às aprendizagens construídas” (Belo Horizonte, 1994, p.20). Tendo como um de seus principais balizadores a articulação do processo de construção do conhecimento a partir de problemas da realidade contemporânea, os Projetos de Trabalho apresentam-se, inicialmente, de acordo com o caderno específico para

sua discussão, como uma superação das concepções científica e espontaneísta de prática de ensino, convertendo-se em uma *concepção globalizante* do mesmo<sup>39</sup>.

Nesta proposição, o papel dos conteúdos disciplinares estaria vinculado à sua participação enquanto módulos de aprendizagem que funcionariam como “instrumentos culturais” para a resolução das questões levantadas no Projeto. Desta forma, os conteúdos perderiam seu status como fim em si mesmos, no qual o contato feito pelos alunos se daria de forma abstrata e teórica. Segundo o caderno *Projetos de Trabalho*, o enfoque globalizante permitiria que estes conteúdos se dessem de forma simultânea e não fragmentada. Nas palavras do próprio documento:

*Há aqui, um rompimento com uma postura pedagógica de que se deve apresentar parte por parte, fragmento por fragmento, um determinado objeto de conhecimento, para que depois esses “pedaços” se juntem e se formem um todo compreensível (Belo Horizonte, 1996e, p.26)*

Para tanto, o documento propõe os seguintes momentos de um Projeto de Trabalho: problematização, desenvolvimento e síntese. Na intenção de dar materialidade ao mesmo, os documentos iniciais da Escola Plural apresentam exemplos/simulações de como este deveria se desenvolver. Dois desses projetos são descritos sinteticamente no anexo II<sup>40</sup>. Entre os elementos que constituem a descrição do projeto encontram-se a *origem* (fatos que levaram ao surgimento do projeto); a *problematização* (levantamento de questões geradoras do projeto); o desenvolvimento (constando os momentos e estratégias de efetivação do projeto) e

<sup>39</sup> No caderno referente aos Projetos de Trabalho, Lúcia Alvarez Leite, em texto *intitulado A Pedagogia de Projetos em Questão*, identifica um dualismo entre uma concepção científica e uma espontaneísta da prática de ensino. A concepção científica seria marcada pela negação dos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos, em que se atribui relevância exclusivamente aos conhecimentos presentes nos conteúdos disciplinares. Já a concepção espontaneísta seria caracterizada por uma prática pedagógica que nega e desvaloriza os conteúdos disciplinares, “entendendo a escola apenas como espaço de conhecimentos da realidade dos alunos e de seus interesses imediatos” (Belo Horizonte, 1996e, p.9).

<sup>40</sup> É importante mencionar que, no caso dos projetos “Os Doces” e “Os Alimentos” (apresentados como exemplos em caderno específico e descritos em anexo neste trabalho), o documento em questão esclarece ao leitor que “os dois projetos aqui descritos são fruto de um tratamento didático”, no qual “acabou por priorizar uma clareza na definição de aspectos envolvidos no desenvolvimento dos projetos, o que pode dar a impressão de um projeto estático, estanque, pouco processual” A partir daí, o documento ressalta que “essa forma [de apresentação/descrição] tem um objetivo didático e de que, na realidade, ao ser vivenciado, ele se transforma em um rico processo com as múltiplas dimensões acontecendo de forma simultânea” (Belo Horizonte, 1996e, p.14).

a *síntese e avaliação* (constando, entre outros, os resultados alcançados e os instrumentos de avaliação).

Um primeiro olhar sobre o conjunto de práticas pretendidas pelos Projetos de Trabalho permite-nos refletir sobre as “condições de possibilidade” para o corpo na escola. Um aspecto inicial diz respeito ao “movimento da escola”, uma vez que o tempo da aula e o espaço da sala deixam de ser a referência exclusiva para a realização da prática pedagógica. Ao dialogar necessariamente com um problema e uma atitude investigativa, alunos e professores passariam a reconhecer como legítimos outros tempos e espaços de formação. O movimento de alunos e professores, na escola e fora dela, reapareceria aqui como um princípio da Escola Plural, ratificando a crítica ao caráter “monótono, repetitivo, pouco ativo” presente no documento original da então Escola Plural.

Como exemplo dessa relação entre a escola e seu entorno, podemos citar o *Projeto “Serra do Curral”*, realizado pela Escola Municipal Cônego Sequeira com alunos de 1º e 2º Ciclos, no período de 13 de fevereiro a 26 de abril de 1995. Este projeto surgiu a partir de uma visita ao Museu Abílio Barreto em 1994, onde os alunos tiveram contato com a história da cidade de Belo Horizonte, na qual a Serra do Curral Del Rey é marco histórico<sup>41</sup>. A partir de então, foi problematizado junto aos alunos a origem do nome da serra, que espécies animais e vegetais a povoam, os processos de mineração e os impactos ambientais, o processo de tombamento da área e de descaracterização da mesma pela ação do homem. Os alunos passaram a ser envolvidos em um processo investigativo, utilizando-se de diversas estratégias. Em meio à investigação, surgiu a campanha “Eleja BH”, na qual a Serra do Curral era um dos concorrentes a símbolo da cidade. Desta forma, os alunos puderam viver a experiência de votação na escola e na cidade. Ao longo deste processo, os educandos seriam confrontados com a demanda por habilidades de leitura, escrita e uso de gráficos, bem como a atividades de organização, trabalho em grupos e respeito à opinião do outro. O projeto em questão propiciou uma visita dos alunos à Serra do Curral, onde seriam colhidas informações *in loco* para futura produção de relatórios, possibilitando que eles “experimentassem outros espaços públicos além da Escola convencional” (Belo Horizonte, 1996, p.27). Além dos

---

<sup>41</sup> A Serra do Curral Del Rey servia de curral natural para encerrar o gado, sendo um marco histórico do antigo Arraial do Curral Del Rey, região escolhida para sediar a construção da futura capital mineira, no final do século XIX.



relatórios, foram produzidos, segundo o relato citado, poemas e raps<sup>42</sup>, denunciando a descaracterização da Serra pela atividade de mineração e a especulação imobiliária.

Ainda nessa perspectiva, o *Projeto Tumiritinga: Conhecendo de Perto a Reforma Agrária*, desenvolvido pela Escola Municipal Hélio Pellegrino também exemplifica essa reflexão. Problematicando as imagens construídas sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o referido projeto teve como estratégias problematizar a história da concentração de terras no Brasil, articulada a uma visita dos alunos do Ensino Fundamental a um assentamento do MST. Eis a descrição desses momentos do projeto:

*A questão da reforma agrária tem sido discutida durante as aulas de história. Temos procurado entender a origem do processo de concentração da propriedade da terra no Brasil, desde o surgimento das capitâneas hereditárias, passando pela edição da lei de terras de 1850, as políticas dos governos militares para colonização e reforma agrária e as ações dos últimos governos no sentido de realizar a reforma agrária (Belo Horizonte, 2000d, p.12)*

*Com o contato direto com os sem terras, as turmas passam a perceber que tal imagem [produzida pela mídia sobre o MST] é estrategicamente arquitetada com o objetivo de esconder a indisposição das elites e do atual governo em promover de fato a reforma agrária que assente o total de trabalhadores sem terra existentes no país...O que eles vêem na verdade são pessoas comuns, com muita disposição e que só querem o que a maioria do povo quer: trabalhar e sobreviver dignamente (idem, p.14).*

Em seu relato, este projeto recebeu a seguinte avaliação de seus elaboradores:

*Isto [o contato com o MST] faz com que os alunos percebam claramente o que é fazer a própria história. Aquelas famílias se apresentam para eles como um grupo unido e coeso que, através da luta, rompeu com a lógica colocada para milhões de brasileiros que, por não encontrarem trabalho nos campos, migram para as cidades aumentando as filas de desempregados nas favelas e subúrbios. Com certeza estes exemplos os tornam [os alunos] bem mais críticos e preparados para o enfrentamento das contradições que todos vivemos no nosso dia-a-dia. (idem, p.15)*

<sup>42</sup> Em função do número de projetos a serem descritos e analisados, não faremos a transcrição na íntegra das redações feitas pelos alunos. No entanto, estas aparecem fotocopiadas no respectivo Caderno referente ao 1º e 2º ciclos e abordam, entre outros tópicos: a ação das empresas mineradoras Magnesita e MBR; o processo de descaracterização da Serra do Curral; as queimadas e erosão, e os efeitos da especulação imobiliária sobre a serra.

Um segundo projeto desenvolvido por essa mesma escola foi o *Intercâmbio Cultural Brasil/Argentina*, cujo pano de fundo foi a temática do Mercosul. A partir de ações nas áreas de Português e Geografia, realizou-se um intercâmbio entre os alunos do Ensino Fundamental e os alunos da Dover High School (Argentina), intercâmbio este que foi ampliado com a participação de outras áreas de conhecimento, que passaram a compor as seguintes contribuições:

*Português: atividades de leitura e interpretação de textos da literatura brasileira e Argentina. Redação de cartas como meio de comunicação entre estudantes brasileiros e argentinos.*

*Geografia: formação da consciência estudantil e o seu papel no processo de globalização e divisão internacional do trabalho. Para atender a esse objetivo, estudou-se a estruturação da sociedade de consumo no sistema capitalista, as crises econômicas no pós-guerra, as antigas propostas de integração econômica, o capitalismo financeiro e os megabloco econômicos, dentre eles, o Mercosul. (idem, p.17)*

*Artes: oficinas de marmorização do papel, desenhos geométricos, confecção de agendas e cadernetas como souvenir.*

*História: surgimento do populismo no Brasil e na Argentina e os fatos que marcaram a história da Argentina desde os anos 50 até o governo Menem, dando destaque às relações político-econômicas entre Brasil e Argentina até a consolidação do Mercosul (idem, p.18)*

<sup>43</sup>

Duas questões merecem ser abordadas acerca deste projeto: a primeira delas é o maior ou menor grau de explicitação de papéis/contribuições das áreas de conhecimento, denotando uma maior ou menor ruptura nos Projetos de Trabalho à lógica de repartição do conhecimento por disciplinas escolares. Outra

---

<sup>43</sup> Ocorrendo nos anos 1998 (com os alunos da E.M. Hélio Pellegrino, em número de 35, indo a Buenos Aires), 1999 (com a vinda de estudantes argentinos a Belo Horizonte) e 2000 (à época em fase de planejamento), os encontros passaram a ter, a partir da segunda edição, uma temática central que orientava a sua realização. Foram os seguintes eixos temáticos trabalhados no referidos intercâmbios pela E.M. Hélio Pellegrino: “Qualidade de Vida (Vida Sana)”, visava a conscientização das condições de vida do bairro Guarani (onde se situa a escola) e que metas seriam indispensáveis para atender a suas demandas. Outro eixo temático chamava-se “A Amazônia nos 500 anos do Brasil” no qual um dos objetivos é conscientizar os alunos sobre a grande polêmica que se tornou a Amazônia para o mundo, a partir de realização de pesquisas teóricas, trabalhos de campo (dentro dos limites de Minas Gerais) e construção de um site em conjunto com alunos argentinos. (Belo Horizonte, 2000d). Não existe, no entanto, detalhamento maior de como se deram essas atividades, em especial a pesquisa de campo citada acima.

questão diz respeito ao papel da área de Artes, que merece ser discutido: sua contribuição parece aqui muito mais uma “ferramenta” para a realização do evento do que uma área de conhecimento escolar, com um saber próprio a ser tratado ou, no caso, interagido com a temática do projeto em questão.

O termo “projeto” recebeu outras acepções ao longo do conjunto dos documentos, não sendo necessariamente vinculados a uma temática/problema de investigação. Em certos momentos, os mesmos apresentam-se como uma matriz que constitui o cotidiano da escola como, por exemplo, no formato de oficinas. Incorporando esta outra acepção do termo “projeto”, encontra-se o *Projeto de Livre Escolha*, presente no relato de experiências da Escola Municipal União Comunitária. Tal projeto consiste de um conjunto de cursos oferecidos pelos professores, mediante suas habilidades e os interesses dos alunos, visando “oportunizar momentos de vivência do lúdico e da representação, de investigação e ampliação dos conhecimentos, aliados a exercícios da autonomia e da cooperação. (Belo Horizonte, 2000e, p.4)”<sup>44</sup>.

Outras acepções do termo “projeto”, no entanto, guardam uma relação mais estreita com a aquisição de conhecimentos das disciplinas escolares enquanto seu objetivo principal. Tomando ainda o relato de experiências da Escola Municipal União Comunitária encontra-se o *Projeto Intervenção*, no qual o critério de enturmação dos alunos são os conhecimentos disciplinares dos mesmos. Temos, portanto, a seguinte descrição do referido projeto:

*Dentro da rotina semanal da escola, organizamos dois horários em dias alternados (primeiro horário de terça-feira e quinta-feira), onde os alunos são reenturmados dentro do ciclo, constituindo agrupamentos diversificados, aproximando-se os níveis de conhecimento e habilidades específicas.*

*Dessa forma, planeja-se um trabalho de intervenção voltado para a dificuldade em que se encontra no estudo da língua e/ou no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.*

---

<sup>44</sup> Segundo o relato da E.M. União Comunitária foram oferecidas, desde 1998, cerca de 25 oficinas, a saber: Introdução ao Grego, Brinquedos e Brincadeiras, Monstros, No Mundo dos Dinossauros, Fotolata, Construção de Maquetes, Inglês, Educação Ambiental, Educação para o Trânsito, Dobraduras, Construção de Fantoches, Teatro, Coreografia, Culinária, Pintura, Hip Hop, Reaproveitamento do Lixo, Construção de Brinquedo com Sucata, Poesia, Cineclube, Economia Doméstica, Rádio no Pátio, Jogos Dramáticos, Flauta Doce, Bandinha, etc. (Belo Horizonte, 2000e, p.5).

*Avaliamos como positivo este trabalho, pois o estamos fazendo coletivamente e contribuindo para que os alunos vençam suas dificuldades individuais, sem excluí-los do convívio com seus pares” (Belo Horizonte, 2000e, p.8, grifos meus).*

O Projeto Intervenção aparece, inclusive, sob a mesma denominação, em relatos de experiência de outras duas escolas: a E.M. Professor Hilton Rocha e a E.M. Professor Paulo Mendes Campos. No caso da primeira, este projeto se desenrola da seguinte forma:

*Definimos como proposta de trabalho desencadear um projeto de intervenção que consistia em reagrupar os alunos, às sextas-feiras, de acordo com o seu nível de desenvolvimento no processo de aquisição da leitura e da escrita. O que exigiu a reorganização do tempo das professoras atendendo a uma proposta coletiva de trabalho. As 10 turmas foram, então, reagrupadas em 13 turmas (Belo Horizonte, 2001a, p.33)*

Vale notar que as escolas Professor Hilton Rocha e União Comunitária, ao defenderem a preservação do convívio dos pares de idade própria dos ciclos de formação, constróem tempos escolares dedicados à aquisição de conhecimentos disciplinares e tempos de exercício de escolha pelos alunos mediante seus interesses de formação ou de experimentação.

Já no caso específico da E.M. Paulo Mendes Campos, o critério de homogeneidade de conhecimentos disciplinares para a organização das turmas é substituído pela atribuição de tarefas diferenciadas aos alunos. Baseando-se no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotsky<sup>45</sup>, o *Projeto Intervenção* nesta escola se vale de outras estratégias para agrupar os alunos. Vejamos como se dá esse processo:

---

<sup>45</sup> Vigotsky, L.S. (1989). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

*Colocamos no mesmo grupo alunos que apresentam grande dificuldade para expressar-se em linguagem escrita, por exemplo, e outros que já apresentam essa habilidade construída. Assim, o mediador da aprendizagem não fica sendo só o professor, não é só ele a referência. O colega é também responsável pela aprendizagem do outro, assumindo o importante papel de monitor”<sup>46</sup> (Belo Horizonte, 2001c, p.11, grifos meus)*

Tensões e mediações entre formação humana e conteúdos escolares. Esse binômio vai perpassar boa parte dos documentos da Escola Plural. No caderno intitulado Ciclo de Formação e Trabalho Coletivo dos Professores é feita uma tentativa de esclarecimento no sentido de superar essa referida polarização:

*Falar em Ciclo de Formação não significa marginalizar o conhecimento. Alguns professores têm colocado que na Escola Plural “ou a gente trabalha com o conhecimento ou trabalha a formação”, que os cadernos dos alunos estão vazios e que tem se trabalhado menos conteúdos que anteriormente. Não é essa a orientação da Proposta Escola Plural (Belo Horizonte, 1996d, p.4)*

O que mudaria, segundo o documento, é a relação com esse conhecimento. A partir daí, ressalta-se as seguintes práticas desenvolvidas por certos profissionais:

*Muitos profissionais fizeram da Escola um ‘tempo/espço de formação dos alunos’, se preocuparam com a socialização, o conhecimento, as identidades, a cultura, etc. Não como um somatório, acrescentando aos conhecimentos escolares as demais dimensões da formação. Nem como processos alternativos, como se ao desenvolverem os conhecimentos não estivessem presentes outras dimensões. O primeiro ano da Escola Plural nos ajudou a compreender que não haverá possibilidade de realmente adquirir conhecimentos sem passar pela cultura, pela afetividade, pela emoção, pela socialização, etc. São componentes da aprendizagem. Fazem parte dos processos humanos de aprendizagem. (idem, p.4, grifos dos autores)*

---

<sup>46</sup> O papel do monitor não foi descrito no relato da experiência. Embora o documento em questão dizer que se inspira no respeito à heterogeneidade e nos conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigostsky, caberia ao relato em questão descrever com mais clareza como se organiza a efetivação deste projeto, em especial que princípios regem o funcionamento e organização do mesmo e dos “monitores” acima mencionados.

E reenfatiza a importância dos conteúdos, ao afirmar que:

*Cadernos vazios, alunos sem atividades, sem conteúdos, não combinam com Escola Plural. O aluno deve, no seu processo de formação, é ler mais, escrever mais, observar mais, pesquisar mais, enfim, envolver-se muito mais e produzir muito mais, na medida em que se integrar com o Coletivo do Ciclo de Formação.*(idem, p.4)

Pensados nos cadernos iniciais como “ferramentas culturais” a serviço da formação do aluno, na qual se daria a articulação com seus saberes e a realidade contemporânea, os conteúdos escolares e certas competências/habilidades ainda afirmavam perante professores, alunos e comunidade, expectativas sociais que estabeleciam outras relações, nas quais a “cultura da velocidade” acaba por se impor. Talvez os maiores protagonistas deste processo sejam as habilidades de leitura e escrita. Em caderno específico sobre essa temática, o relato da professora Mônica Correia Baptista (1999)<sup>47</sup> dá o tom desse quadro paradoxal:

*Conhecer a professora e sua forma de atuar demanda tempo e investimento. Esse processo é recíproco, ou seja, também a professora precisa conhecer os alunos não apenas cognitivamente, mas também nos aspectos afetivo e emocional que os caracterizam.* (Belo Horizonte, 1999b, p.55)

*...a organização e a distribuição do tempo na escola são fatores constantemente presentes e ameaçadores para os professores. Apesar de ter havido uma maior flexibilização desse tempo escolar, a partir do Programa Escola Plural, ainda lidamos com a angústia da alfabetização no primeiro ano de escolarização dos alunos. Essa questão se torna mais presente quando se trata de turmas formadas por alunos repetentes. Nesse sentido, a vontade de que esses alunos conseguissem adquirir a base alfabética em um período de tempo curto acabava por me levar a atropelar situações cotidianas que demandavam um tempo maior para a sua discussão e reflexão.* (idem, p.57).

A tentativa de compatibilizar a aquisição de conteúdos disciplinares com a formação dos educandos — tendo como balizador o respeito à questão geracional expressa pelos Ciclos de Formação — ganha forma também nas “Turmas Aceleradas”, definidas pelo caderno de mesmo título como “projeto específico a ser desenvolvido com os alunos do 2º Ciclo que, em termos de habilidades e

<sup>47</sup> Baptista, Mônica C. (1999). *A trajetória de uma turma em processo de alfabetização*. In: Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (1999b). *Escola e escrita*. (pp 54-63).

conhecimentos disciplinares, estão distantes de seus pares de idade, necessitando, assim, de uma intervenção específica” (Belo Horizonte, 1996f, p.7). O respeito à idade-ciclo de socialização é cotejado por intervenções específicas para aqueles alunos cujo domínio de conhecimentos/habilidades disciplinares encontra-se aquém do esperado. A aposta, no entanto, é de que as demais dimensões constitutivas do aluno e a possibilidade de trocas com os pares de idade promovam/facilitem seu processo de aquisição de conhecimentos. Veja o que fala o caderno específico a esse respeito:

*O termo “Turmas Aceleradas” pode ser entendido a partir de dois pontos de vista. O primeiro entendimento pode ser o de que é preciso correr, “acelerar” com os conteúdos para que esses alunos alcancem os outros de seu Ciclo. Não é essa a perspectiva da Escola Plural. Não são os professores que aceleram a disciplina a ser dada, mas são os alunos, em consequência de toda a experiência cultural que já possuem, aprendem de forma mais rápida (idem, p.7).*

As Turmas Aceleradas aparecem descritas no relato de experiências da Escola Municipal Aurélio Pires, sob o enfático título de *As Turmas Projeto - segregar para incluir* (Belo Horizonte, 2000b, p.16). Compostas de 7 turmas projeto (5 do 2º ciclo e 2 do 3º ciclo) cuja história, segundo o documento, era marcada por múltiplas reprovações, as “turmas projeto” foram uma alternativa provisória até que esses alunos fossem reintegrados aos demais pares de idade. Entre as estratégias descritas, o documento destaca a ruptura da idéia de punição e agressividade, assim como a reflexão conjunta de professores e alunos sobre ações consideradas inadequadas ao espaço escolar.

Paralelo ao movimento de mediação/tensão entre conteúdos disciplinares e outros aspectos da formação já descritos anteriormente, podemos encontrar um segundo eixo de ambigüidade: a homogeneidade x heterogeneidade na enturmação dos educandos. Um olhar sobre os projetos de trabalho descritos anteriormente demonstra que a questão da homogeneidade e da heterogeneidade dos educandos (seja quanto à idade-socialização, seja quanto aos conhecimentos disciplinares) é ainda ponto de polêmica na prática pedagógica das escolas. Tratamentos diferenciados parecem ser dados por diferentes escolas. Certas escolas fazem o rearranjo periódico de turmas homogêneas para dar conta da

heterogeneidade dos níveis de conhecimentos disciplinares, preservando a convivência com os pares de ciclo (tal como aparecem nos relatos das escolas União Comunitária e Professor Hilton Rocha). Outras, por sua vez, fazem o rearranjo das práticas de forma a se valer do caráter heterogêneo dos alunos para o desenvolvimento de suas estratégias de ensino-aprendizagem, mediante a atribuição aos alunos de diferentes papéis (como no caso da Escola Municipal Paulo Mendes Campos).

O binômio homogeneidade x heterogeneidade passa a ser discutido inclusive para o caso de alunos de ciclos diferentes, relativizando o princípio geracional na organização da escola. Assim se posiciona o Caderno referente ao 1º Ciclo de Formação:

*Ainda na perspectiva da dimensão coletiva da experiência escolar é fundamental que seja dada à criança a possibilidade de manifestar suas habilidades de forma coerente com a idade em que se encontra, fazendo dessa idade uma ampliação do espaço de convivência entre as crianças do ciclo já que suas características se assemelham em relação à fase de desenvolvimento em que se encontram. **Mas é importante também assegurar a convivência entre crianças de ciclos diferentes, já que a diversidade é uma característica essencial na perspectiva de troca e interação** (Belo Horizonte, 1999, p.21, grifos meus).*

Para além das tensões entre formação humana x conteúdos escolares e heterogeneidade x homogeneidade entre os educandos, teríamos uma terceira linha de tensão representada nos documentos. De um lado a maior liberdade de escolha por parte dos alunos no desenrolar das práticas pedagógicas, e uma leitura do prazer como um meio para a aprendizagem. Por outro lado, este prazer como elemento da aprendizagem é retirado por vezes em cena justamente quando se trata de certos projetos cuja ênfase é a aprendizagem de conteúdos escolares específicos, nos quais os alunos apresentam dificuldades. Postura que, em alguns casos, pode sugerir uma certa dicotomia entre prazer X “esforço cognitivo”. Como exemplo desta ambigüidade, tomamos a avaliação dos Projetos de Livre Escolha/Oficinas e dos Projetos de Intervenção/Agrupamento, realizados pela E.M. Paulo Mendes Campos:



*A cultura escolar não pode em seus conteúdos e prática acolher seus alunos como se fossem um grupo homogêneo. É preciso saber que cada aluna e aluno teve e tem experiências particulares acerca de muitos conteúdos e temas que são tratados na sala de aula....Só vamos ser capazes de atender a diversidade, quando tivermos a variedade. É preciso então, propor ao educando a possibilidade real de numerosas propostas de trabalho diferentes, utilizando meios didáticos e também variados nos quais possam entrar em ação os interesses e as motivações próprias de cada um deles, em particular, para que se possa colocar em prática uma **personalização de aprendizagem pelo prazer**" (Belo Horizonte, 2001c, p.9, grifos meus)*

*O entusiasmo pelos agrupamentos não foi tão grande como nas oficinas... pois o agrupamento exige uma **maior concentração e esforço cognitivo**, uma vez que se está trabalhando com as dificuldades detectadas. Era e é o momento privilegiado de estudo, especialmente porque cada professor/monitor está com apenas 15 alunos em sala (idem, p.11, grifos meus).*

Não haveria aqui um dualismo em jogo? O que se entende por "esforço cognitivo"? Qual o papel da "concentração" neste tipo de prática? Não seria uma questão da forma e das linguagens trabalhadas em cada projeto? Para além de um "aprender pelo prazer", não haveria um "prazer em aprender"? As falas denotam uma certa cisão entre uma "aprendizagem pelo prazer" e uma "aprendizagem mediante esforço cognitivo", como se fossem dimensões que não se interagissem e nem se influenciassem reciprocamente. Interessante notar que a crítica a essa cisão é realizada em uma seção do próprio caderno Rede de Trocas da E.M. Paulo Mendes Campos (Belo Horizonte, 2001c) por Maria de Fátima Cardoso Gomes (Faculdade de Educação/UFMG). Ao comentar as práticas relatadas pela escola, a autora reitera no próprio documento as críticas de se pensar um momento marcado pela ludicidade (o projeto de livre escolha) e de outro os "agrupamentos por habilidade independente da turma de origem (marcado por um processo mais "controlado", mais "sistemático"). O que autora propõe é que o *agrupamento* também deveria contemplar as linguagens, interesses, ferramentas que entusiasmam os alunos e com os quais se identificassem, rompendo a referida cisão.

A esse respeito, Georges Snyders (1993) apresenta como eixo norteador para uma alegria especificamente escolar o *contato com a obra-prima*, que caracterizaria a aquisição propriamente dita do meio escolar e levaria aos alunos,

entre outras coisas, a compreender sua condição histórica (em especial os alunos das classes mais desfavorecidas). O contato com a obra-prima confrontaria o aluno com as grandes conquistas humanas essenciais, na esperança de que ele alcance assim o que o autor denomina de “alegrias essenciais”. As obras-primas, segundo o autor, incluiriam não apenas as grandes obras artísticas e literárias do passado e do presente, mas também as grandes descobertas científicas, as conquistas da técnica, do pensamento e da moral. Apesar do autor em questão dar primazia à “alegria especificamente escolar” como algo restrito a uma dimensão erudita do saber, sua reflexão nos permite pensar que o prazer não seria apenas um meio/recurso de se chegar ao conhecimento, mas que esse próprio conhecimento seria junto aos alunos legitimado e prazeroso por possuir significado na formação dos mesmos.

O status escolar e o status social dados ao nível de aquisição dos conteúdos escolares — não necessariamente coincidentes — pelos alunos atravessam toda a Escola Plural. Esta ambigüidade vai se mostrar, inclusive, em certos mecanismos institucionais de avaliação deste novo modelo escolar/orientação pedagógica. Em pesquisa realizada pela UFMG em parceria com a Prefeitura de Belo Horizonte e a Fundação Ford que se constituiu na Avaliação Institucional da Escola Plural, um dos resultados encontrados é a ausência de um currículo ou padrões de desempenho por ciclo das escolas da RMEBH, acarretando numa espera, por parte das escolas, da construção de “padrões básicos de desempenho para cada ciclo pela equipe da SMED com a sua participação. Enquanto esperam, vêm utilizando os PCN’s como referência, além dos programas do Estado, livros didáticos e experiências anteriores” (Dalben, 2000, p.71). A avaliação institucional em questão conclui com uma recomendação, entre outras, de: “estruturar parâmetros curriculares básicos próprios da Escola Plural para os três ciclos de formação” e “construir parâmetros apontando competências cognitivas que devem ser desenvolvidas pelos alunos em cada ciclo, favorecendo a construção de referenciais de avaliação do ensino e da aprendizagem<sup>48</sup>”. (Dalben, 2000, p.86). De certa maneira, tal ambigüidade colocada anteriormente sobre o lugar que devem ocupar os conteúdos e a própria concepção de currículo se manifesta na própria avaliação. Cabe ressaltar que, dentre as recomendações finais promovidas por

---

<sup>48</sup> No relato da E.M. Paulo Mendes Campos a ausência de Parâmetros Curriculares Básicos também é apontada como um problema para o trabalho junto aos Ciclos de Formação.

essa avaliação institucional, as “capacidades cognitivas” foram as únicas abordadas; dimensão esta que recebeu a centralidade no corpo desta publicação como um todo. De certa forma, o discurso da “pluralidade de dimensões” se esvai nas permanências de nossos mecanismos de avaliação, que de certa forma promoveriam um certo retorno à organização escolar anterior à Proposta Escola Plural.

Podemos verificar aqui, remetendo à reflexão anterior de Viñao-Frago (1998), mais do que uma coexistência, um embate de temporalidades materializado no status dado aos conteúdos disciplinares. Esses conteúdos, tratados como “ferramentas culturais” que deveriam ser articuladas à realidade dos alunos, seus saberes e suas demandas — ou, nas palavras de Pérez Gómez (1998, p.61), construir um “fórum de debate e de negociação de concepções e representações da realidade” — exigiria uma temporalidade que, ainda que necessite mediar com os tempos sociais e jurídicos como o ano letivo e o ano civil, apresentaria-se mais aberta e flexível. Sendo menos linear e etapista, o processo ensino-aprendizagem não seguiria necessariamente uma seqüência/progressão, mas um movimento de “ir e vir”.

Temporalidade esta bem distinta daquela em que os conteúdos escolares encontram-se em posição central. Ao ter que “esgotar os conteúdos”, abre-se a franca possibilidade de a prática pedagógica estar subordinada a inúmeras “micro-empreitadas de ensino”. Mesmo sob a forma de “parâmetros” (que raramente deixam de se tornar prescrições, já que são dispositivos pedagógicos) corre-se o sério risco de se reafirmar uma temporalidade linear e etapista, além de colocar alunos e professores em condição de heteronomia face às suas possibilidades de ação — ainda que se reconheça que uma temporalidade aberta por si só não seja garantia desta autonomia. Qualquer similaridade com o sistema seriado, com suas condições de possibilidade para o movimento humano e para a construção do conhecimento presentes na escola pode não ser mera coincidência.

Compondo um quadro de rupturas e permanências nas maneiras de se praticar os tempos escolares, as idéias de flexibilidade e continuidade presentes na Escola Plural nos remetem aos mecanismos instituídos pela SMED/BH ao longo do período estudado. Estes mecanismos, por sua vez, compõem este novo modelo escolar em conjunto com as produções de cunho estritamente pedagógico.

### **Sobre a continuidade e a pluralidade da formação: dialogando com os mecanismos instituídos pela SMED/BH**

Passaremos agora a olhar com um pouco mais de atenção as normas instituídas pela SMED/BH e seu diálogo com as questões de caráter pedagógico. Em relação à continuidade da formação, podemos vê-la se refletir nas concepções e mecanismos de avaliação educacional introduzidas pela RMEBH; ganha centralidade a idéia de não-retenção do percurso dos educandos.

A retenção dos alunos é inicialmente pensada ao final de cada ciclo, apenas por mais um ano quando se tratasse de uma situação excepcional. A partir de outubro de 1997, a não-retenção passa a ser instituída para toda e qualquer situação, exceção feita à frequência mínima de 75% da carga horária escolar a cada ano letivo. Durante esse processo os documentos têm indicado, por consequência, a necessidade de mudança na concepção de avaliação, passando de uma “avaliação somativa” para uma “avaliação formativa”<sup>49</sup>.

Como mecanismo oficial de registro do aluno é instituída uma *Ficha de Avaliação do Aluno* (Belo Horizonte, 1996a), cujo modelo é apresentado no anexo III desta dissertação. Em relação a esta ficha podemos abordar um conjunto de questões. A primeira delas trata-se do caráter de divisão em taxionomias que, ao tentar contemplar o conjunto de aspectos da formação do aluno, acaba por dar uma idéia fragmentada e estanque das competências/habilidades avaliadas. A forma de registro, no caso, não comportaria a **relação** entre as competências/dimensões, fato que parece ser minimizado com a abertura para a escrita de sínteses do processo. Ainda que se reconheça a dificuldade de tratar diferentes dimensões sem fragmentá-las, a ausência de referências à interação que se estabelece entre as mesmas põe em risco a concepção de totalidade do sujeito que aprende. No caso específico da “dimensão corporal”, esta também estaria descolada dos processos de formação dos alunos.

---

<sup>49</sup> Segundo caderno destinado à questão da avaliação escolar na Escola Plural, na avaliação somativa: “os resultados são do professor; passa ao lado do processo de aprendizagem; tem como objetivos classificar os alunos e certificar os níveis”. Como contraponto, na avaliação formativa: “o professor compartilha os resultados com o aluno; entra no processo de aprendizagem e faz parte integrante dele; tem o objetivo de promover o processo ensino-aprendizagem” (Belo Horizonte, 1996c, p.7)

O segundo ponto de abordagem diz respeito à relação com o conhecimento. A ficha parece indicar um perfil de aluno que interage e participa do processo de construção do conhecimento, distinto de um simples “acumulador de conteúdos”, o que pressupõe um respeito à idéia de um sujeito que aprende. Por outro lado, parece-nos também haver ainda uma certa primazia a algumas dimensões dessa relação, no caso àquelas referentes ao tratamento da informação. A “pluralidade de dimensões” não estaria, por parte do instrumento em questão, sendo abordada de forma tão equitativa, ainda que a resolução SMED nº 006/96 institua que os alunos devam ser avaliados “observando-se as diversas dimensões formadoras em cada Ciclo de idade de formação, numa perspectiva globalizante”, portanto, em caráter de integração.

Em terceiro e último lugar, cabe ressaltar a permanência das áreas de conhecimento. Embora submetidas a um plano curricular da unidade escolar (que pode dar mais ou menos concessão a uma perspectiva interdisciplinar) o texto da ficha nos indica uma certa permanência dos recortes de área, próprios de uma certa perspectiva disciplinar de escolarização.

Respalhada a idéia de continuidade da formação e da questão geracional nas concepções e mecanismos de avaliação, passaremos agora à discussão da idéia de flexibilidade. Que parâmetros a orientariam? Que mecanismos institucionais a regularam? Todas as práticas descritas, em suas ambigüidades e contradições, foram construídas em meio a uma certa organização escolar. A arquitetura temporal da Escola Plural, composta pelos Ciclos, também possui uma arquitetura *anual* e uma arquitetura *semanal/diária*, cuja relação entre elas sugere uma dinâmica escolar.

### **Pensando a dinâmica escolar instituída na RMEBH**

Conforme já foi discutido anteriormente, há uma interação entre práticas pedagógicas e organização escolar. As primeiras demandando certos arranjos de tempos espaços escolares; estes comportando ou não certas práticas pedagógicas.

Entre os fatores que constituem limites e possibilidades à idéia de flexibilidade está a composição do corpo docente. Organizado a partir da portaria SMED/SMAD 008/97, a relação de docentes por turma, em todas as escolas da RMEBH, se deu a partir do chamado fator 1.5, de modo que uma escola com 10

turmas, por exemplo, contaria com 15 professores. Estes professores, por sua vez, teriam uma jornada semanal de 22h30min de trabalho. De acordo com o caderno destinado à discussão sobre a construção pedagógica do tempo escolar (Belo Horizonte, 1999c), este fator/base de cálculo permitiria uma maior flexibilidade na construção dos tempos escolares, pois teríamos em cada unidade escolar 50% a mais de professores em relação ao número de turmas. Assim, os tempos remunerados de atuação fora da sala de aula, experimentados/propostos em outras situações ao longo da história da RMEBH (em especial após o I Congresso Político-Pedagógico em 1990), estariam de certa forma contemplados na condição de parte da diretriz político-pedagógica da cidade (cabe lembrar que esta portaria é de 1997).

Além do total de horas, a distribuição da jornada semanal de trabalho dos professores da RMEBH também é orientada por esta normatização. A esse respeito, a portaria em questão determina que:

*Art.13 – Para os efeitos desta Portaria, a jornada de trabalho corresponde a 1 (um) cargo efetivo de Professor Municipal é de 22:30 h (vinte e duas horas e trinta minutos) semanais de trabalho escolar, sendo distribuída da seguinte forma:*

*I- 20:00 (vinte horas) para atividades de regência, projeto e coordenações.*

*II- 50 (cinquenta minutos) destinados a reuniões.*

*III- 1:40 (uma hora e quarenta minutos) relativos aos intervalos de recreio.*

Os artigos 15 e 16 da referida portaria também fornecem diretrizes para essa distribuição:

*Art. 15 – O número de horas para atividades de regência, projeto e coordenações a ser distribuído entre os professores na unidade escolar será obtido multiplicando-se por 20 (vinte) o número de cargos de professor definido para a unidade escolar conforme artigo anterior<sup>50</sup>.*

---

<sup>50</sup> O artigo anterior (art.14) é o que estabelece o fator 1.5 x número de turmas para se definir o corpo docente, arredondando para cima em caso de resultado com fração. (Exemplo: 1.5 x 11 turmas =16.5, logo 17 professores).

*Art.16 - Para a distribuição das horas para atividades de regência, projeto de coordenações dever-se-á considerar, sucessivamente:*

*I – horas correspondentes ao plano curricular da escola;*

*II – horas para o exercício de atividades coletivas de planejamento e avaliação do trabalho escolar equivalente a 20% (vinte por cento) da carga horária semanal a que se refere o inciso I do art.13, para os professores regentes;<sup>51</sup>*

*III – horas restantes entre coordenações, atividades e/ou projetos de atendimento diferenciado ao aluno, definidos coletivamente pela escola.*

A portaria “sugere” também a forma de se conceber as unidades de distribuição. Esta sugestão, ao que parece, foi plenamente adotada pelas escolas:

*Art.20 – Para efeito de organização dos tempos escolares, o plano curricular da unidade escolar poderá ser organizado de forma modular.*

*§ 1º - A forma de organização modular não poderá contar com módulos inferiores a 60 (sessenta) minutos.*

*§ 2º - O módulo com duração superior a 60 minutos deverá ser definido com múltiplos de 5 (cinco) minutos.*

Quatro pontos sobre a organização de funcionamento das escolas precisam ser abordados: a figura da Coordenação Pedagógica, a idéia de Plano Curricular; o tempo coletivo para reuniões pedagógicas com dispensa de alunos e a forma modular de distribuição do tempo.

Ao ser implantado como Programa de Governo (Programa Escola Plural) as publicações sugerem a necessidade de um deslocamento dos coletivos de área para os coletivos de ciclo. A figura da Coordenação Pedagógica consistiria, portanto, em uma equipe composta pela Direção, Vice-Direção, um Técnico Superior em Educação (quando houver) e um ou mais professores eleitos pelos pares. A partir da legitimação desse formato pela SMED-BH, pretendeu-se consolidar o Ciclo de Formação como pólo aglutinador do coletivo de professores e de práticas/ações desenvolvidas na escola, buscando superar o recorte das disciplinas escolares, nos quais se espelhariam os coletivos por área de conhecimento.

---

<sup>51</sup> A definição de 22h30min de jornada de trabalho, com 20% desse total destinado a atividades coletivas de planejamento e avaliação do trabalho escolar são ratificadas na Lei nº 7577 de 21/09/1998 (publicada no Diário Oficial do Município de 22/09/98).

Articulada à figura da Coordenação Pedagógica e à construção de coletivos por Ciclo, encontra-se a idéia de Plano Curricular da escola. Uma vez que a definição dos tempos se dá mediante o projeto político-pedagógico da escola, cada unidade escolar poderia realizar, em tese, configurações diferentes de organização dos horários escolares (dentro das restrições colocadas pela SMED-BH). Configurações de tempo que deveriam articular tempos coletivos de reunião a tempos individuais (e não privados) dos professores (Belo Horizonte, 1999c). Ressalvadas as prescrições da LDB (9394/96) e dos conteúdos programáticos oriundos das leis municipais<sup>52</sup>, o Plano Curricular poderia, inclusive, promover a equalização parcial ou total das áreas de conhecimento. Equalização esta que pode abrir a possibilidade para a “desterritorialização e despersonalização” dos processos de produção do conhecimento e da socialização, previstas nos documentos iniciais e em certos Projetos de Trabalho.

A título de exemplo, apresentamos as seguintes apropriações dos tempos relatadas por algumas escolas da RMEBH. No caso da E.M. Aurélio Pires, temos a seguinte descrição acerca da montagem de seus tempos escolares:

*Os professores têm, em média, 1/3 de seu tempo de trabalho na escola fora da sala de aula. Entretanto, há professores que para atenderem a demandas específicas de seus alunos, possuem uma jornada de trabalho maior na regência (14, 15, 16 aulas). (Belo Horizonte, 2000b, p.12)*

*O módulo aula é de 60 minutos, o recreio é de 20 minutos, sendo o do primeiro ciclo separado dos demais. Esses tempos podem ser alterados em função de uma atividade planejada, como, por exemplo, oficinas de leitura e escrita, horário de brinquedos, assembléias, reuniões com pais, reagrupamentos, projetos de salas de aula ou de ciclos que necessitem de outros tempos. Essa flexibilidade possibilita um trabalho mais coletivo entre os professores, bem como uma mobilidade entre os alunos, reforçando a constituição dos ciclos. (idem, p.13)*

---

<sup>52</sup> Os conteúdos programáticos previstos pelas leis municipais de Belo Horizonte são Educação Ambiental (Lei Municipal. 5871 de 13/03/91), Direito do Consumidor (Lei Municipal. 5690 de 09/09/91), Educação Sexual (Lei Mun. 6066 de 01/01/92), Utilidade da Doação de Sangue (Lei Mun. 6140 de 15/04/92), Direito Constitucional (Lei Mun. 6318 de 12/01/93) e Cidadania e Direitos Humanos (Lei Mun. 6565 de 14/03/94). Em função dos limites deste trabalho, tais fontes não poderão ser analisadas.



Formação que garante as seguintes estratégias de agrupamento dos alunos:

*A organização está sempre em construção e é proposta em função dos processos pedagógicos. Ela possibilita, entre outras coisas, uma certa flexibilidade na enturmação dos alunos. Todo aluno possui uma turma referência (cujo critério de enturmação é a idade), porém não será sempre a mesma durante o ano. Os reagrupamentos são constantes dentro dos ciclos e têm como objetivo principal a convivência dos alunos. Eles podem ser feitos a partir de diferentes critérios, desde os aleatórios como a primeira letra do nome, a cor da roupa, etc; até pela competência, por opção do aluno, por opção do grupo de professores ou para atender a algum projeto específico. (idem, p.14)*

A plasticidade na organização das turmas prevê, entre outras coisas, diferentes papéis para o professor. No caso da E.M. Professor Hilton Rocha, temos a seguinte composição do corpo docente (Belo Horizonte, 2001a, p.17): a distribuição de um professor de referência para cada turma que, além de construir um vínculo maior com cada turma específica, compete trabalhar a alfabetização, segundo o documento, em uma perspectiva interdisciplinar. Além destes, há a figura dos coordenadores, cuja função é viabilizar o trabalho coletivo, mas que também possui funções de regência, subtraídas em 3 horas para as funções de coordenação. Já a linguagem matemática possuiria um professor específico para cada duas ou três turmas, sendo a única área do conhecimento com um professor dedicado para seu tratamento. Cabe mencionar que esta escola trabalha com alunos de 1º Ciclo. Como podemos ver, a distribuição e atribuição de papéis ao corpo docente ocorre em função das concepções pedagógicas da escola, que vão acabar definindo a organização da mesma. Todavia, há que se ressaltar que as figuras da Coordenação Pedagógica, dos professores acompanhantes ou de referência já constituíam sugestões/orientações da Secretaria Municipal de Educação (Belo Horizonte, 1996d)<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> Uma das primeiras apropriações do maior percentual de professores em relação ao número de turmas, era a formação de trios rígidos de professores para cada duas turmas, assumindo em sua literalidade esta proporção para distribuir os professores e sua atuação. Assim, em publicação da SMED/BH esclarece-se que “essa proporção de 3 professores para cada duas turmas é **apenas** para definir o número de professores do Ciclo e não para a criação de trios de professores para cada 2 turmas.” (Belo Horizonte, 1996d, p.14, grifos dos autores).

Em relação à E. M. Professor Daniel Alvarenga, eis a redação acerca da distribuição dos tempos dos professores: 13 horas/aula; 4 horas e 50 minutos de projetos; 2 horas de reunião pedagógica; 1 hora e 40 minutos de recreio; 1 hora de acompanhamento/apoio de alfabetização. A Reunião Pedagógica de duas horas apresenta a seguinte configuração: 20 minutos de leitura e reflexões; 20 minutos de informes administrativos; 80 minutos de discussão/elaboração da prática pedagógica. (Belo Horizonte, 2001b).

A construção dos tempos escolares, portanto, vai adquirir uma certa variedade de formas nas unidades escolares, em função de sua proposta pedagógica. Segundo avaliação institucional já mencionada anteriormente, a maioria das escolas tem se organizado de modo que o professor ocupe 16 horas com os alunos em sala de aula, 1 hora por dia dedicada a estudos e atividades pedagógicas (chamados por muitos de “horário de projetos”, trata-se dos 20% do tempo para atividades de planejamento e avaliação do trabalho escolar, prevista no artigo 16 inciso II da portaria SMED/SMAD 008/97) e 2 horas para Reuniões Pedagógicas, em horário comum para os professores com dispensa dos alunos (Dalben, 2000).

O tempo coletivo com a dispensa dos alunos é também um elemento chave para discutir a organização escolar. Sua construção, manutenção e ampliação diante da Escola Plural deu-se mediante arranjos e mediações desta diretriz junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Com a LDB (Lei nº 9394/96) instaurou-se o ano letivo com 200 dias letivos e mínimo de 800 horas de efetivo trabalho escolar, o que fez com que as condições deste tempo coletivo estivessem em risco.

Para atender à prescrição legal e também às demandas dos professores por maior tempo com dispensa dos alunos, a SMED/BH, em consulta ao CNE em 1998, se valeu do seguinte argumento: aumentar em 10 minutos a jornada diária de trabalho escolar para que no quinto dia, os educandos tivessem 3h20min de aula, sendo dispensados mais cedo para a reunião semanal de 50 minutos. A referida consulta ao CNE acarretou em sua aceitação em 1998, levando em consideração o caráter de transição pelo qual passava a legislação nacional. Entretanto, o CNE posicionou-se em 1999 afirmando que o art.34 deveria ser rigorosamente observado, garantindo as 4 horas em todos os dias.

A principal alteração para equacionar os tempos escolares, no entanto, foi a *incorporação do recreio como tempo de formação escolar*, passando a fazer parte

do cômputo da carga horária dos alunos, sob a alegação de que a formação escolar pode acontecer em diferentes espaços que promovem a multiplicidade de dimensões dos sujeitos, professores e alunos. Para tanto, em caderno específico sobre a construção dos tempos escolares (Belo Horizonte, 1999c), é apresentada a seguinte argumentação:

*O mesmo espaço experimentado simultaneamente por alunos de idades/ciclos diferentes — como é o caso das atividades culturais, esportivas ou mesmo o recreio — tem assumido um importante papel no processo de socialização das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Assim, considera-se que todo o tempo que o aluno passa na escola é um tempo de formação, no qual as vivências de socialização — ainda que sem a mediação planejada e intencional do professor — têm o mesmo peso e a mesma importância que a cognição e devem ser incorporadas ao processo de formação dos sujeitos educandos. (p.13)*

Ainda que possa ter sido usado com o propósito exclusivo de uma estratégia para se conseguir o arranjo de tempo necessário, creio que a legitimação pedagógica do recreio dialoga com os princípios da Escola Plural e rompe com a idéia de recreio como um tempo “acessório”, um simples repouso para atividades posteriores dotadas de “esforço cognitivo”, diferindo bastante da idéia de “surmenage” constituída por tanto tempo na tradição escolar, como também de um tempo cujo valor se legitimaria apenas a partir de uma possível intervenção pedagógica sistematizada por parte das escolas. A então Diretriz Político-Pedagógica Escola Plural, em seu caderno específico sobre a construção do tempo escolar, ratificaria mais uma vez a presença do movimento da escola como um valor no cotidiano das escolas.

A formatação destes tempos contando com as 2 horas de reuniões pedagógicas tem permanecido como tal, sem qualquer intervenção/sanção proveniente da esfera federal. Pode-se dizer, portanto, que houve uma “tática de apropriação” (Certeau, 1994) por parte da SMED/BH e, de certa forma, das escolas da rede, transgredindo uma diretriz da legislação educacional em âmbito federal.

No que tange à forma modular, mais do que uma “possibilidade”, pode ser entendida como uma tentativa de conformação dos tempos escolares. Outra reflexão possível é o entendimento desta forma temporal como um elemento de

mediação/permanência com a figura da aula, própria de uma certa forma escolar de trato com o conhecimento.

Desta forma, pode-se dizer que a valorização da diversidade dos sujeitos sócio-culturais tensiona, mesmo que sob outra perspectiva, com a linearidade e uniformidade dos tempos sociais. Tensiona também com a jornada de trabalho escolar instituída pela LDB, nas quais o ciclo de formação fragmenta-se na figura do ano letivo, e com uma leitura quantitativa que prevê uma relação direta entre tempo de permanência na escola e tempo de formação (em especial a ampliação de 180 para 200 dias letivos com no mínimo 4 horas de trabalho escolar). Quadro que se reflete nas diversas apropriações da legislação municipal e federal, conformando rupturas e permanências em embate nos processos de escolarização.

### **Refletindo sobre os “movimentos da escola” com o “movimentar-se na escola”**

Diante das práticas descritas e analisadas e da organização dos tempos escolares, apresentadas as ambigüidades e as tensões que permearam a dinâmica escolar no período analisado, cabe a reflexão de que “condições de possibilidade” estariam desenhadas para a “dimensão corporal” dos educandos? Que lições estariam em tese sendo ensinadas, aprendidas, interiorizadas, “inCORPORADAS”?

O modelo escolar anterior, marcado pela excessiva fragmentação dos tempos e espaços escolares, previa um grande controle das ações dos sujeitos; por consequência, uma dada conformação dos corpos dos mesmos. O que se alteraria, ao menos em tese, com o Projeto Político-Pedagógico Escola Plural?

No que tange às representações contidas nos documentos acerca da Escola Plural, temos que considerar o caráter mais dinâmico (mesmo com as restrições já citadas e certas permanências das disciplinas) face ao modelo seriado. Talvez pudesse se dizer que a Escola Plural (ao menos em sua proposição) “se move” de forma diferente em sua organização: na maior plasticidade dos tempos, na perspectiva apresentada pelos Projetos de Trabalho, na construção dos tempos coletivos da reunião, na diferenciação de funções atribuídas aos professores (professor de referência de turma, professor de apoio, trios de professores para cada duas turmas, professores em dupla na sala de aula, possibilidades de reuniões pedagógicas fora do turno de trabalho com dispensa do coletivo em um

dos dias letivos no próprio turno, entre outras). “Movimenta-se” inclusive, nas soluções encontradas para mediar as ambigüidades, tensões e contradições que se dão entre as demandas de formação humana, a presença dos Ciclos e a aquisição dos conhecimentos disciplinares, os quais apresentaram diferentes valorizações no conjunto dos documentos analisados.

Paralelo a uma maior versatilidade encontrada, que caracterizaria um “movimento da Escola Plural”, poderíamos falar também de um “movimentar-se na escola”, ou seja, aquele realizado pelos sujeitos. Ao tomarmos os Projetos de Trabalho pretendidos pela SMED/BH e aqueles presentes nos relatos de experiência — como o Projeto Tumiritinga, Serra do Curral, Livre Escolha, entre outras experiências —, percebemos uma maior valorização daquilo que Bracht (2001) chama de “movimentalidade” na escola. Seja no diálogo com problemas contemporâneos, com o entorno da escola e a cidade, seja para se construir o cotidiano das escolas<sup>54</sup>, as práticas apresentadas e legitimadas pelos documentos dão indicações de que seriam contempladas as demandas dos sujeitos sócio-culturais que “se movimentam” dentro e fora da escola, e não apenas “sendo movimentados” por ela. Espaços e tempos escolares conformariam novas possibilidades de realização de movimento por parte dos alunos. Esta “movimentalidade” surge, ao longo dos documentos, ratificada como um princípio de organização das práticas pedagógicas e do cotidiano escolar.

Perceber o desenrolar das questões do corpo e movimento na Escola Plural requer, entretanto, algumas precauções. Ao considerar, na formulação de suas premissas, os alunos como sujeitos sócio-culturais, espera-se o movimento dos educandos na diversidade proposta pelas práticas não se torne uma nova prescrição disciplinar — um “mova-se a qualquer custo”. Tal preocupação se dá, entre outros fatores, em função dos novos ditames do trabalho e da tecnologia colocados pela sociedade contemporânea. Portanto, as idéias de flexibilidade, versatilidade e continuidade não podem ser consideradas um “valor em si”, pois

---

<sup>54</sup> Sobre construção do cotidiano escolar, vale a pena destacar o projeto da Escola Paulo Mendes denominado *Construindo Princípios Básicos de Convivência*. Tal projeto foi composto por seis momentos assim descritos: “textos e discussões sobre a importância de uma convivência harmoniosa; estudo e problematização de casos cotidianos da escola, onde o aluno era levado a colocar-se no lugar do outro e buscar soluções para o problema; utilização de casos verídicos da escola e algumas revistas do Chico Bento; levantamento de 5 princípios básicos para a escola com justificativas; eleição de 2 representantes por sala; sistematização com coordenações e direção; confecção de um livro com os Princípios Básicos de Convivência, discutido com os pais em palestra sobre o mesmo tema. (Belo Horizonte, 2001c)

dependem da intencionalidade que preside as práticas pedagógicas em questão. Intencionalidade esta que levaria os sujeitos (alunos e professores) a um condição de maior ou menor autonomia diante das suas ações.

Os tempos sociais que constituem o entorno não podem deixar de ser levados em consideração. Barbara Adam (1992), ao abordar as questões relacionadas ao avanço da tecnologia e à temporalidade, ressalta que hoje tempo e espaço encontram-se desacoplados e relativizados. Com o avanço vertiginoso dos meios de transporte e principalmente de comunicação, viveríamos hoje os tempos da *instantaneidade* e da *simultaneidade* (op.cit., p. 177). Tempos que, em função das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos, podem nos sugerir uma nova disciplina de trabalho.

A esse respeito Julia Varela (1996) denuncia a formação, em um contexto marcado por um neoliberalismo consumista, de um verdadeiro “*Homo Clausus*” (ou seja, fechado em si mesmo), para o qual tempos flexíveis e plenamente adaptáveis estariam de acordo com a criação de “identidades moldáveis e diversificadas em um mercado de trabalho cambiante e flexível que necessita de trabalhadores preparados e disponíveis para funcionar” (op.cit., p. 102.)

Ainda sobre esta questão, Denise Sant’Anna (2001) nos alerta sobre a coerção da velocidade que nos levaria a viver, nos dias de hoje, uma “estética do aerodinamismo”, marcada pela pele lisa, juventude e agilidade. Nos dizeres da autora: “corpos longilíneos, capazes de mostrar agilidade e flexibilidade, especialmente no trabalho” que forneceria um “atestado de decência e elegância incontestável” (p.43). A autora também denuncia um movimento de formação de personalidades narcísicas em um mundo que, quanto mais se acelera, mais retira essas pessoas de sua história e de sua geografia. Logo, retira cada pessoa de cada uma das outras.

Nessa linha de pensamento, Milton Santos (1990, citado por Silva, 2001, p. 120) estabelece como contraponto a esta lógica que “a força dos fracos é seu tempo lento”, e que, “nosso esforço deve ser o de buscar entender os mecanismos dessa nova solidariedade, fundada nos tempos lentos da metrópole e que desafia a perversidade difundida pelos tempos rápidos da competitividade”. Lentidão esta que, de certa forma, estaria respaldada na publicação de Agneta Giusta, Maria Ângela Euclides e Débora Ramon (1999) acerca dos Ciclos de Formação na Escola

Plural, quando de sua crítica à “cultura da velocidade e eficiência” que classificaria os alunos em “inteligentes e hábeis” ou “atrasados e lentos”.

As reflexões acima valem também para o próprio movimento humano, ou nas palavras de Andreas Trebels (1992), um “se-movimentar”. O autor faz esta distinção em relação ao termo “movimento” por considerar que este novo termo institui necessariamente o movimento humano como algo que é dado pela ação de um sujeito, que ocorre em um contexto e possui um significado. Logo, tempos e espaços escolares deveriam contemplar, necessariamente, a formação de sujeitos que “se movimentam” como legítimos artífices da sua própria vida. Neste sentido o autor aponta a necessidade de se pensar um “Espaço Vital” e em especial um “Tempo Vital” como uma alternativa a uma leitura do tempo no sentido cronológico, de forma que o “se-movimentar” não seria determinado apenas de forma causal, mas também teleológica, a partir de relações significativas.

A discussão acerca das “condições de possibilidade” do corpo no interior da instituição escolar não se resolveria, desta forma, em uma dicotomia presença/ausência de movimento. O corpo não pode ser tratado, tanto na escola como fora dela, como um conjunto de engrenagens mecânicas que atuam sequencialmente. Também não pode ser desprovido de materialidade e significação, premissas básicas da simultaneidade, instantaneidade e onipresença, impostas pelos tempos modernos. Premissas que nos colocariam como “organismos que não tem outro tempo além daqueles dos reflexos desprovidos de toda reflexão” (Sant’Anna, 2001, p.48). Aceitar as premissas atuais citadas acima sem uma reflexão crítica pode nos levar a prescindir do corpo como ente constitutivo do humano e, como decorrência, dos processos de aprendizagem<sup>55</sup>. A valorização do movimento de alunos e professores como um princípio na Escola Plural nos remete a pensar que este só faz sentido se articulado aos demais eixos norteadores elencados nos cadernos iniciais. Caso contrário, uma apropriação técnico-operacional da *“Reorganização dos Tempos Escolares”* colocaria em risco a condição de autonomia de alunos e professores tanto quanto no modelo anterior.

---

<sup>55</sup> A esse respeito, David Le Breton (2001) aborda as imensas dificuldades por parte de usuários compulsivos de Internet de relacionamento com o próprio corpo. Isto se daria pelo fato de seus corpos passarem a ser vistos como um grande fardo/empecilho às suas pretensões de aquisição de quaisquer identidades a qualquer momento, supostamente possibilitadas pelo processo de “navegação”, em especial nas conversas das “salas de bate-papo” (“chats”).

O “movimento da escola” (ou seja, aquele pertencente à dinâmica dos tempos, espaços e das práticas desta instituição) e o “movimentar-se na escola” (aquele experimentado pelos sujeitos) nos oferecem uma variedade de sentidos e significados convergentes, diferentes e divergentes. Explorar essa diversidade em uma de suas possibilidades — as práticas corporais presentes nos documentos — é o objetivo a que nos propomos a seguir.

### **O estado de polissemia das “práticas corporais”: entre usos e apropriações**

Um dos discursos que têm perpassado a Escola Plural é o do respeito à pluralidade de dimensões formadoras do ser humano. Que dimensões seriam essas? Tão múltiplas quanto as dimensões formadoras são as acepções desse “*complexus*”<sup>56</sup> que constitui o ser humano que aprende. Vejamos como essa pluralidade de dimensões é tratada ao longo dos documentos:

*[Necessidade de avanço da Proposta Curricular] no desenvolvimento de processos pedagógicos que permitam aos alunos a expressão e o desenvolvimento de suas **capacidades intelectuais, motrizes, afetivas, expressivas, comunicativas e sociais**. (Belo Horizonte, 1996, p.5, grifos meus)*

*Durante décadas, a escola privilegiou alguns componentes do processo de aprendizagem por considerar que esses eram os únicos que possibilitariam o desenvolvimento da inteligência. Hoje sabemos que aprendemos sem separar **corpo, emoção, cognição**. (Belo Horizonte, 1999, p.23, grifos meus)*

*É nos processos de interação e interlocução com o conhecimento propiciados pela escola, mediatizados pelos professores, que os jovens continuam constituindo-se como sujeitos de seu processo de produção do conhecimento, nas dimensões **cognitiva, ética, estética, afetiva e emocional**, objetivando cada vez mais a sua realização como cidadãos autônomos (Belo Horizonte, 2000, p.25).*

---

<sup>56</sup> No caderno específico do 1º Ciclo, é feita referência à idéia de “complexidade” proposta por Edgar Morin, no qual o pensamento complexo seria “(...) um pensamento da solidariedade entre tudo o que constitui a nossa realidade; que tenta dar conta do que significa originariamente o termo **complexus**, ‘o que tece em conjunto’ e responde ao apelo do verbo latino **complexere**: ‘abraçar’. O pensamento complexo é um pensamento que pratica o abraço. Ele se prolonga na ética da solidariedade”, de forma que “o pensamento complexo tenta religar o que o pensamento disciplinar e o compartimento desjuntou e parcelarizou. Ele religa não apenas domínios separados do conhecimento como também — dialogicamente — conceitos antagônicos como ordem e desordem, certeza e incerteza, a lógica e a transgressão da lógica.” (Belo Horizonte, 1999, p.9/10, grifos dos autores).



*Atualmente, se propõe a considerar e valorizar o sujeito de direitos e favorecer o desenvolvimento global da criança em seus aspectos: **cognitivo, afetivo, social, motor e moral**, dentre outros. (Belo Horizonte, 2000a, p.3, grifos meus)*

*A escola constitui-se em espaço importante de vivência, fundamental para a formação do sujeito. Constitui-se, também, em um dos espaços responsáveis pelo desenvolvimento das potencialidades humanas, **envolvendo as várias dimensões do ser humano – social, cultural, afetiva, cognitiva**. (Belo Horizonte, 2001a, p.12, grifos meus)*

*Consideramos o 2º Ciclo como um momento fundamental de desenvolvimento das **capacidades intelectuais, afetivas, sociais e motrizes** do aluno, visando sua interação com a realidade de forma crítica e dinâmica” (Belo Horizonte, 2001c, p.4, grifos meus).*

Essa pluralidade das dimensões constitutivas do humano (com todas as armadilhas e imprecisões dela decorrentes) vai ser também refletida na Carta de Princípios da RMEBH. Ao tratar do capítulo *Função Social da Escola*, veja o que nos diz o documento:

*Garantir o direito à formação global e continuada do ser humano, considerando as **dimensões crítica, social, política, ética, ambiental, estética e cognitiva**, possibilitando ao educando conhecer e intervir na realidade social (Belo Horizonte, 2001d, p.15, grifos meus).*

Já o tópico específico sobre as *Dimensões Formadoras do Ser Humano* possui os seguintes axiomas:

*Garantir a formação humana em sua totalidade, levando-se em conta as especificidades de cada idade de formação, bem como os diferentes ritmos e formas culturais de aprender, as diferentes identidades e vivências culturais dos sujeitos, tendo em vista as dimensões **ética, estética, lúdica, corporal, política, afetivo/emocional, cognitiva, social e ambiental**. (idem, p.38, grifos meus).*

*Privilegiar as dimensões **cognitiva, afetiva, sensorial, cultural, ética e artística** (idem, idem, grifos meus.)*

Destaca-se, inicialmente, algumas reflexões acerca da denominada “dimensão corporal” dos indivíduos, em especial, na relação especificidade/totalidade dos mesmos. Os documentos analisados dão a entender

que reside uma compreensão do humano como alguém permeado por diversas dimensões/facetas, que em sua inter-relação expressariam a totalidade do sujeito. A totalidade iria, portanto, emergir da relação entre as dimensões específicas do humano (que não foram melhor detalhadas/precisadas no corpo dos documentos).

Passemos agora à análise das práticas corporais. Uma primeira aceção atribuída às “práticas corporais” pelos documentos é a concepção destas como um patrimônio que constitui a identidade cultural dos educandos. Temos, portanto, as seguintes colocações:

*O saber e a atividade artística e estética são componentes de nossa construção cultural. Todo cidadão tem direito ao acesso a esses saberes e, mais, tem direito a cultivar essas capacidades e dimensões da condição humana... As celebrações, festas, teatros, as saídas para vivência da cidade com seus monumentos, sua arte, seus rituais, são atividades pedagógicas e não “apêndice a elas”. (Belo Horizonte, 1995a, p.25)*

*No Primeiro Ciclo, como nos demais, é preciso que a escola resgate as vivências culturais (jogos e brincadeiras de rua, músicas, etc.) e amplie essas vivências possibilitando aos alunos o acesso ao universo cultural produzido pela humanidade no campo das artes plásticas, cênicas, gráficas, musicais, etc. (Belo Horizonte, 1999, p.23)”*

*...é preciso conhecer as formas de participação dos alunos, os diferentes locais e a maneira como vivenciam a cultura para que a escola possa interagir com esses espaços e valorizá-los no seu cotidiano. Nesse sentido, as brincadeiras de rua, as rimas, poesias, canções, parlendas se constituem num inesgotável recurso para valorizar a cultura popular, resgatar valores, estabelecer uma interação entre a escola e demais espaços de socialização das quais as crianças participam. (Belo Horizonte, 1999, p.25)*

A ênfase está colocada em considerar o corpo como vinculado à cultura, e as práticas corporais como pertencentes ao conjunto de saberes que devem ser tratados na escola. Vejamos como essa questão é tratada no caderno referente ao 3º Ciclo:

*A escola já vive momentos festivos e comemorativos durante todo o ano letivo, envolvendo sempre alunos, profissionais e a própria comunidade. No entanto, via de regra, estes momentos são considerados extra-curriculares. No 3º ciclo, com os espaços “reservados” a cada disciplina, estes momentos parecem “roubar o precioso tempo de aprendizagem”. (Belo Horizonte, 1996b, p.32)*

*As atividades culturais são significativas pois desencadeiam processos de troca, cooperação e convivência. São momentos que vão muito além da oportunidade de aprender conceitos, desencadeiam atitudes, saberes, interações a serem experimentadas coletivamente. (Belo Horizonte, 1996b, p.33)*

*Ao incorporar no cotidiano escolar, oficinas de teatro, música, celebrações, corais, jogos, saraus literários, excursões, etc. além das datas comemorativas, estaremos propiciando que os adolescentes desenvolvam sua consciência e **identidades culturais**. (idem, p.33, grifos meus).*

A crítica feita ao reducionismo do corpo a uma esfera biológica também aparece reiterada na discussão específica sobre a Educação Sexual. Conforme argumento de Vanda Pereira (1999)<sup>57</sup> que discute o papel do educador em um dos artigos que compõem o *Caderno de Sexualidade*:

*Se acreditamos que educar é “docilizar corpos”, vamos desenvolver um programa biologista. Vamos informar, estabelecer critérios de normalidade, dizer o que é certo e o que é errado. Vamos reduzir a sexualidade à sua função reprodutiva e, junto com ela, o sujeito à sua condição de objeto. O corpo real, vivido, fusional e pulsional continuará ausente da escola. (Belo Horizonte, 1999a, p.21)*

A realização de momentos culturais aparece, também, como uma maneira de ampliar a capacidade de expressão dos alunos. No projeto *Sexta Cultural*, desenvolvida pela E.M. Professor Hilton Rocha, as práticas corporais remetem ao trabalho com a oralidade e a desenvoltura. Segundo o próprio documento:

*Criamos, então, a Sexta Cultural, onde todos os alunos terão a oportunidade de falar, contar, recitar, dramatizar, enfim, sintetizar, da maneira que desejarem, os assuntos trabalhados na semana e/ou no mês, nos projetos coletivos e/ou específicos da turma. (Belo Horizonte, 2001a, p.34).*

---

<sup>57</sup> Pereira, Vanda E.M.C. (1999) Educação Sexual: o papel do(a) Educador(a). In: Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação. *Caderno de Sexualidade*. (pp 21-23).

A primeira acepção situada no rol das práticas pretendidas e legitimadas citadas acima contrasta com outras, cujos sentidos se dão de maneira diferenciada. Certas práticas corporais relatadas nos documentos apresentam-se também como um recurso didático para a aquisição de outras aprendizagens:

*Recebi uma turma em que a grande maioria dos alunos não era alfabetizada. A partir de um trabalho com letras de música, hoje, praticamente todos estão lendo. (Belo Horizonte, 1995a, p.27)*

*A exploração de 'textos poéticos, parlendas'<sup>58</sup>, letras de música, etc. no período de alfabetização possibilita ao educando atribuir significados, construir uma consciência fonológica (através de rimas e aliterações), além de contribuir para a valorização dos saberes dos alunos, uma vez que são textos amplamente conhecidos. (2001a, p.38, grifos dos autores).*

*Em linguagem matemática, é significativo o trabalho com jogos, pois, além da aquisição de conhecimentos matemáticos pela via do prazer, posteriormente, os alunos registram as situações vivenciadas no jogo, que permitem ao professor perceber como eles pensam e que conhecimentos têm para que possa intervir adequadamente. (idem, p.39, grifo dos autores)*

Na confluência dos usos das práticas corporais lúdicas para objetivos ulteriores, verifica-se a vinculação dessas práticas corporais ao processo de desenvolvimento humano. Vale lembrar que no caso do 1º Ciclo, estas acepções coexistem no interior do mesmo caderno. Na discussão acerca do que é infância, com o objetivo de caracterizar os alunos do 1º Ciclo, são atribuídas as seguintes relações entre o brincar e o desenvolvimento:

---

<sup>58</sup> De acordo com Luís da Câmara Cascudo (1984,p.581), parlenda “são versos de cinco ou seis sílabas, recitados para: a) entreter, acalmar, divertir as crianças; b) escolher quem deve iniciar o jogo ou aqueles que devem tomar parte na brincadeira. Quando a parlenda é destinada à fixação de números ou idéias primárias, dias da semana, cores, nome dos meses, etc, chamo ‘mnemonias’. Os portugueses denominam as parlendas cantinela ou lengalengas. Na literatura oral é um dos entendimentos iniciais para a criança e uma das fórmulas verbais que ficam, indelévels, na memória adulta”.

*Quando uma criança pinta um quadro, desenha, corre no pátio está desenvolvendo habilidades importantes que auxiliarão na construção de conceitos matemáticos, por exemplo. (Belo Horizonte, 1999, p.24)*

*...é importante que ela [a criança] tenha acesso a brinquedos de aquisição, encaixe e/ou superposição de peças. É importante que as crianças manuseiem peças à vontade, dispondo-as segundo critérios estabelecidos pelo grupo que brinca. O professor pode e deve participar provocando os alunos no sentido de perceberem semelhanças e diferenças nos aspectos externos das situações da vida real (construções de moradia, etc.) (idem)*

*É muito importante que a criança tenha à sua disposição jogos e brinquedos, mas é essencial que se descubra, no jogo, o espaço de criação fundamental para o seu **desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, sociocultural, estético**. (idem, p.25, grifos meus)*

*...reconhecemos que o desenvolvimento humano se dá de forma integrada, ou seja, aprender a ler uma partitura pode implicar desenvolver uma área do cérebro que aparentemente não estaria relacionada àquela ação. Sabemos, portanto, que o processo educativo pressupõe a integração dos aspectos presentes no processo de construção de conhecimentos e que existem diversas dimensões presentes nesse processo que devem ser potencializadas (idem, p.30)*

Em função do exposto, cabe a seguinte reflexão. Se por um lado o brincar passa a ser legitimado dentro da escola — uma vez que é visto como essencial para o desenvolvimento da criança — por outro lado há que se perguntar em que medida a “integração das dimensões” não enquadraria a compreensão do humano e do seu “se-movimentar” a partir de simples relações de causalidade. Relações estas não levariam em consideração os significados produzidos e a intencionalidade dos sujeitos que aprendem. O trecho abaixo sobre o papel da emoção, cuja legitimidade última (“o fiel da balança”) se faz por meio dos estudos provenientes das neurociências, dá o tom desta preocupação:

*(...) o indivíduo que aprende na escola está se desenvolvendo enquanto personalidade e enquanto membro do grupo cultural a que pertence. O conhecimento que ele elabora, as informações que ele recebe e a forma como trabalha com elas são elementos de um todo que se caracteriza pelas formas de ação, reação e inserção de cada educando no tecido social da escola e fora dela. Wallon elaborou a tese de que a inteligência humana se desenvolve a partir do sistema emocional, tese hoje corroborada pelas descobertas recentes das neurociências (Lima, 1997, apud Belo Horizonte, 1999, p. 22).*

O vínculo estabelecido entre as práticas corporais e os processos de desenvolvimento humano encontra-se também nas discussões acerca do 3º Ciclo:

*A introdução de oficinas no cotidiano escolar, voltadas para as dimensões da formação humana, até então desvalorizadas na escola (imaginação, socialização, ritmo, observação, emoção...) como as oficinas de dança, artesanato, música dobraduras... **têm possibilitado perceber que a formação dos alunos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual.** Não é possível aprender sem passar pela afetividade, pela emoção, pela socialização, já que a aprendizagem é um processo global de formação, onde uma pluralidade de dimensões estão presentes. (Belo Horizonte, 1996b, p.11, grifos meus)*

A representação das práticas lúdicas como promotora do desenvolvimento dos educandos também surge nos relatos de experiências das escolas, em especial no que tange aos processos de aquisição da escrita e do raciocínio lógico-matemático. Para tanto, apresentamos uma das formas de apropriação de jogos na E.M. Aurélio Pires:

*Nos alunos, os processos vividos proporcionam o desenvolvimento de diferentes capacidades como generalizar, raciocinar, observar, analisar, imaginar e interagir socialmente. Exemplos disso, estão em atividades como o trabalho com jogos muito usado em diferentes grupos de alunos e professores. Se por um lado esse trabalho desenvolve especificamente o conteúdo matemático e o raciocínio lógico, não é patrimônio dos professores de matemática, mas de todos aqueles que compreendem que **o jogo é um procedimento pedagógico eficaz na formação cognitiva do aluno** (Belo Horizonte, 2000b, p.20, grifos meus).*

A legitimidade de jogos e brincadeiras estaria deslocada para outros objetivos que não a sua própria realização., No caso da E.M. Professor Hilton Rocha, algumas brincadeiras são legitimadas em função da seguinte contribuição junto a aprendizagens e processos de desenvolvimento da criança:

- *jogo da velha e pontinhos (ao jogar, trabalha a descentralização do pensamento e antecipação de jogadas, ao registrar a contagem, escrita de numerais e cálculos).*
- *Bingo (seqüência numérica, leitura e escrita dos numerais)*
- *Tira dez e quantos tem? (ao jogar, trabalha estimativa e contagem ao registrar a escrita dos decimais)*
- *Amarradinho (base decimal)*
- *Compra de letras (cálculos)*
- *Cartela quadriculada (escrita de numerais, correspondência biunívoca) (Belo Horizonte, 2001a, p.39)*

Ainda discutindo o contexto da E.M. Professor Hilton Rocha, temos o projeto Biblioteca e Brinquedoteca, sendo que na primeira estão previstas atividades de leitura e contação de histórias. Em relação à Brinquedoteca, a relação entre o brincar e o aprender é descrita da seguinte forma:

*A intenção é que no espaço da brinquedoteca a criança possa explorar as várias facetas do brincar. Nesse tempo de infância, pretende-se que elas tenham garantido esse direito. Explorar o faz-de-conta, que é a linguagem que ela usa para representar, de forma simbólica, o real, expressando suas fantasias. E utilizar o jogo (trilha, dominó, bingo, vareta, jogo da memória e outros) para trabalhar conteúdos didáticos. (Belo Horizonte, 2001a, p.44).<sup>59</sup>*

Entre as funções das estagiárias no referido projeto constam: combinar a atividade, observar e/ou intervir e “criar o hábito de guardar os objetos, deixando o ambiente organizado” (idem, p.44). Aqui podemos ter uma dupla interpretação do brincar, uma vez que o mesmo é visto como recurso mas também como forma de linguagem própria da criança o que, em princípio, pode significar uma coexistência de formas de legitimação distintas das práticas lúdicas na escola. Esse duplo entendimento aparece de certa forma no relato da E.M. Professor Daniel Alvarenga ao descrever seu relato de experiências. Uma delas, denominada “Alfabeto dos Artistas e Alfabeto dos Rótulos” consta da criação de um “varal de letras” com rótulos e nomes/fotos de artistas. Em um primeiro momento, parece haver uma tentativa de aproximação entre o universo escolar e o universo cultural

---

<sup>59</sup> Cabe ressaltar que as representações construídas acerca da importância de jogos e brincadeiras neste e em outros relatos se dão a partir do ponto de vista dos professores. A perspectiva das crianças, suas impressões e interesses sobre os jogos, não é registrada em nenhum dos relatos apresentados.

das crianças. Todavia, o uso destas práticas cuja finalidade principal seria a aquisição de outras aprendizagens que não a própria prática corporal também aparece nos tópicos mencionados a seguir:

- *Teatro, expressão corporal, linguagem, leitura, criatividade, lúdico.*
- *Música, para desenvolver a sensibilidade, criatividade.*
- *Conversas informais sobre valores.*
- *Momentos coletivos de convivência (chamados de harmonização).*
- *Jogo do silêncio, que desenvolve a concentração.*
- *Hora do conto, para trabalhar linguagem oral, criatividade, o lúdico, o trabalho coletivo. (Belo Horizonte, 2001b, p.16/17).*

Os entendimentos do brincar como um recurso para se criar condições propícias para o processo ensino-aprendizagem, bem como um possível método de ensino, são ratificados na *Carta de Princípios* da Rede Municipal de Belo Horizonte. No capítulo intitulado *Relação com o Conhecimento*, sub-item *Processo Ensino Aprendizagem*, eis como se anuncia a questão:

*Ter a consciência de que o brincar constitui uma forma privilegiada de aprender e que o ambiente lúdico é o mais adequado para envolver a criança no processo educativo, levando em conta as diferentes capacidades em que se prioriza o desenvolvimento, a expressão, os movimentos organizados, num processo contínuo, integrado e interativo. (Belo Horizonte, 2001d, p.39).*

O brincar como uma forma, a ludicidade como um ambiente. Na sequência da diversidade de sentidos dessas práticas que coexistem e, em alguns casos, até interagem entre si, encontramos, em certos relatos, a presença das práticas com o intuito de criar um “clima agradável” na aula, na escola. Ambiente esse que seria um facilitador do processo ensino-aprendizagem:

*Descobrimos que música e corpo favorecem a comunicação. Os alunos não verbalizam, manifestam com o corpo seus sentimentos, sua visão. Trabalhamos com capoeira e isso criou o interesse na turma. (Belo Horizonte, 1995a, p.26)*



*Oficinas de teatro, grupo de capoeira, dança afro, grafite e escolinha de futebol são alguns dos projetos que buscam trabalhar a cultura e o esporte como uma forma de tornar a escola mais atrativa (Belo Horizonte, 2000c, p.3).<sup>60</sup>*

Não afirmando que não se aprenda ao brincar, ou que não seja desejável um ambiente lúdico nas práticas educativas, a declaração contida na Carta de Princípios e as demais práticas pretendidas e legitimadas nos documentos merecem ser problematizadas.

Tal problematização toma como ponto de partida o conteúdo e a forma pela qual as fontes estudadas tocam neste assunto. Na quase totalidade das publicações, as práticas lúdicas em questão são simplesmente citadas, sem qualquer menção a respeito de sua forma de experimentação, sob que princípios elas estão assentadas, e quais significados são atribuídos por professores e alunos aos jogos/brincadeiras. O mesmo diz respeito à idéia de “movimentos organizados”, não esclarecida pelo documento. O que seria um “movimento desorganizado”? Ou se trataria dos processos de intencionalidade e organização das ações coletivas pelos alunos? Difícil problema para uma hermenêutica dos documentos.

Se tomarmos as próprias premissas da Escola Plural de considerar os alunos e professores como sujeitos sócio-culturais, não se poderia olvidar o fato de que jogos e brincadeiras, com ou sem um objetivo educativo sistematizado, deveriam necessariamente ser pensados à luz dos possíveis significados atribuídos por esses mesmos sujeitos. Neste sentido, Jocimar Daolio (1998) nos fala que corpo e movimento não variam apenas em função de seu aspecto visível/manifesto, mas também, e principalmente, nas formas de significação a eles concernentes. Por consequência, uma mesma prática corporal (como o basquetebol, por exemplo) possuiria diferentes sentidos e significados em função da dinâmica cultural em que ela fosse vivida pelos seus praticantes. No caso das práticas em questão, a não problematização das mesmas coloca o jogo e o brincar como algo independente dos princípios que os sustentam.

Ainda sobre este ponto, Christiane Werneck (2002) nos remete a pensar sobre a ênfase dada a jogos e brincadeiras restrita ao aspecto técnico-

---

<sup>60</sup> O relato em questão não especifica que tipo de interesse foi despertado nos alunos, se pela própria capoeira ou por outras coisas na escola.

operacional, como se essas práticas fossem meros recursos metodológicos destituídos da necessidade de compreensão crítica. A autora propõe a necessidade de enfatizá-las a partir da “reflexão sobre os significados, sobre os limites e possibilidades de construção coletiva desses conteúdos em nossa cultura, salientando ainda sua vivência como meio — e como fim — educacionais” (s.p). Embora possamos reconhecer que as práticas ocorridas nas escolas não se reduzam aos relatos produzidos, sua forma de apresentação suscita a possibilidade das mesmas serem referendadas a partir da perspectiva da instrumentalização, legitimando de forma heterônoma a presença destas práticas corporais na escola. Esta possível instrumentalização poderia ameaçar as próprias características do lúdico, tais como liberdade, gratuidade, fantasia, mistério, dentre outras.

Uma terceira acepção dessas práticas diz respeito à expressão corporal como uma forma de linguagem, exemplificada pelas seguintes passagens:

*É através do jogo que a criança estabelece diferenciações. Cada brinquedo define um acontecimento, uma significação especial. No ato de brincar a criança projeta os seus desejos, os seus sonhos, as suas intenções. Ao brincar, a criança desempenha vários papéis sociais, representando sua realidade. Nesse jogo simbólico, as crianças são ao mesmo tempo símbolos (representam coisas, objetos, etc.) e criadores de símbolos (usam objetos, instrumentos para representar suas imaginações), fazem do jogo seu instrumento de leitura e de compreensão significativa desse mundo e, conseqüentemente, vão construindo seu conhecimento. (Belo Horizonte, 1999, p.24)*

Constituída como uma linguagem (o caderno referente ao 1º e 2º Ciclos de 1996 menciona o termo expressão corporal), esta acepção atribuída ao corpo/práticas corporais lúdicas manifesta-se também nas práticas de avaliação/diagnóstico dos alunos. Em outro caderno específico publicado em 1995 com o objetivo de pensar estratégias para se conhecer os alunos que iriam ingressar na RMEBH no 2º e 3º ciclos em 1996, são propostas/sugeridas as seguintes dinâmicas de trabalho (Belo Horizonte, 1995c):

- *Dinâmica do barbante*; com a finalidade de apresentação de um “grupo que não se conhece e reflexão sobre o grupo”, tendo como características a “observação/espírito de equipe” (p.9)
- *Quem sou eu?*, incluindo confecção de cartolinas e conversas;
- *Desenho e Imagem*, usado como “recurso pedagógico nas atividades de formação, revelam um subconsciente que o discurso formal esconde...” sendo que, “além de expressão artística, é usado na psicologia e educação moderna como ferramenta de identificação de traços de personalidade e de percepção cognitiva dos sujeitos sociais” (p.11);
- *O cego e o acompanhante*, no sentido de “desenvolver a confiança grupal/reflexão sobre o poder” (p.12);
- *História coletiva*, no sentido de “desenvolver a fantasia, reflexão sobre o entrosamento do grupo” (p.12);
- *Processo de trabalho*: “discutir as diferenças entre Ilha de Produção e Fordista” (p.14);.
- *Mímica e jogo da mímica*, uma vez que “trabalhar com a mímica é tomar consciência dos movimentos possíveis do corpo, de cada parte em separado, é descobrir uma quantidade imensa de músculos que se movem num rosto formando expressões bem mais diferentes das caricaturas que costumamos fazer ao iniciarmos um exercício de expressão facial” (p.15);
- *Mala de fantasia e Jornal Mural*, com mensagens formais e informais (p.17-18)

Faz-se necessário questionar o caráter de diagnóstico pretendido por algumas destas “dinâmicas”. Certas práticas apontam uma compreensão de corpo enquanto forma de linguagem que permite, entre outras coisas, conhecer e aproximar-se do universo cultural do aluno. Por outro lado, existe um outro conjunto de práticas cuja intencionalidade transita muito mais numa leitura “psicologizada” dos alunos do que propriamente sócio-cultural dos mesmos. Além

de outras, como a dinâmica *Processos de Trabalho*, que parecem estar fora dos objetivos de diagnóstico dos alunos a quem se destinava<sup>61</sup>.

Outra recorrência das práticas corporais como instrumento de diagnóstico dos alunos está na *História de Classe*, ficha de descrição de alunos novatos na Rede proposta por um dos cadernos sobre a avaliação escolar. Nesta ficha, que consta do anexo IV desta dissertação, um conjunto de práticas lúdicas surge como indicativo das formas de linguagem dos educandos, assim como de sua inserção no meio social<sup>62</sup>. Ao mesmo tempo, temos neste documento o surgimento de práticas lúdicas como meio/recurso para se identificar os itens de diagnóstico da referida ficha: “roda de conversa ou assembléias; brincadeiras livres ou propostas pelos alunos ou professores; desenhos para representação do conhecimento sobre o bairro, a cidade, o estado, o mundo, etc; desenhos do trajeto da casa até a escola, contatos com diversos tipos de músicas; contatos com diversos materiais plásticos”, entre outras (Belo Horizonte, 1996a, p.23).

No esteio dos sentidos, usos e apropriações, encontra-se também o uso destas práticas lúdicas para atender a uma necessidade de interlocução com a comunidade. Segundo o relato da E.M. Aurélio Pires:

*Promovemos, no decorrer do ano, eventos como gincanas, ruas de lazer, passeios ciclísticos, oficinas de artes, concertos musicais, uma semana literária e jogos esportivos dirigidos a toda comunidade escolar com o objetivo de integrá-la às atividades da escola e ampliar a sua participação em momentos culturais.*(Belo Horizonte, 2000b, p.9)

Em função do exposto, um aspecto que necessita ser problematizado é a competição. Em diálogo envolvendo Theodor W. Adorno (1995) e Hellmut Becker (então Diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Sociedade Max Planck, em Berlim), é apresentada a reflexão de que a competição promovida

---

<sup>61</sup> Vale lembrar que estas dinâmicas (com exceção da dinâmica do barbante) são extraídas de publicação de uma das escolas de formação de trabalhadores da CUT, no qual o trabalho possui dimensão central na vida de seus alunos.

Macruz, Fernanda; Fazzi, José Luiz et alli. (1992) *Jogos de Cintura*. Belo Horizonte: Escola Sindical 7 de outubro/SEF- CUT.

<sup>62</sup> De acordo com o próprio documento: “A Linguagem, enquanto sistema expressivo e simbólico, é produzida de diferentes maneiras: a linguagem gestual, oral, escrita, plástica, matemática , etc. O uso destas diferentes formas de expressão possibilita à criança estabelecer novas formas de relação com o mundo, sendo elas condição para seu desenvolvimento humano” (Belo Horizonte, 1996a, p.22).

conscientemente por professores como princípio pedagógico para outras aprendizagens representa em si um elemento de educação para a barbárie, sendo contrário a uma educação humana. Para Adorno (op.cit.) “um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma ultima o fortalecimento do instinto de competição” (p.161). A estruturação de uma certa prática pedagógica pautada pela comparação de desempenhos entre os educandos — com a valorização diferenciada entre os mesmos — poderia, entre outras coisas, por em risco, o princípio da diversidade dos alunos. Negaria, portanto, a própria condição de sujeitos sócio-culturais que aprendem coletivamente (um dos eixos norteadores propostos desde os primeiros cadernos da Escola Plural); reflexão que vale também para as atividades que se dão em conjunto com a comunidade.

Ao se pensar a realização de práticas corporais, jogos e brincadeiras junto aos alunos e à comunidade, o relato de experiência anterior não menciona os princípios que se estabelecem entre seus participantes. Ao não tratar a problematização desses princípios, constrói-se uma representação de jogos esportivos e competições como um “bem em si”. Isto, por sua vez, poderia abrir espaço para um conjunto de “aprendizagens latentes” que estariam em desacordo com os princípios de formação de uma cidadania crítica, além de levar a uma *“esportivização das práticas pedagógicas”*. Processo este que poderia ser marcado, tal como nas práticas do esporte na perspectiva do alto rendimento analisadas por Elenor Kunz (1991,1994), por princípios de *sobrepujança* (no qual ocorre a redução dos objetivos a um vencer constantemente) e *comparações objetivas* (em que a padronização de tempos, espaços e normas atenderiam a uma demanda de comparação de desempenhos; no nosso caso, desempenhos escolares), acarretando em tendências de *selecionamento*, *especialização* e *instrumentalização* (no caso, da formação e das trajetórias escolares de nossos alunos).

Cabe esclarecer que a crítica à competição aqui representada não se dirige à realização ou não de jogos esportivos na escola. Estes últimos, com certeza, pertencem ao universo cultural dos alunos. O que está em jogo na análise são os sentidos e significados estabelecidos nesta e em outras práticas escolares. O “instinto de competição” mencionado anteriormente estabelece relações entre os alunos que podem colocar a vivência e a aprendizagem em segundo plano, destituindo-a de sentido em si própria em função de um desempenho

comparativo<sup>63</sup>, seja nesta ou em outras práticas escolares. No caso das práticas corporais, a performance e o rendimento nesta perspectiva teriam primazia sobre outros sentidos e significados na realização do “se-movimentar” dos alunos.

Frente às considerações apresentadas diante das práticas corporais apresentadas nos documentos, podemos perspectivar uma dupla condição para o movimentar-se dos alunos nas práticas pedagógicas. Uma primeira possibilidade é a de se pensar o movimento humano como forma de compreensão da realidade ou, nas palavras de Tamboer (1979, apud Trebels, 1992) uma “compreensão-do-mundo-pela-ação”; na qual os alunos e professores seriam intérpretes do mundo que os rodeia. Logo, a compreensão do movimentar-se não seria apenas via relações de causalidade, mas a partir de ações significativas.

A intencionalidade deste “se-movimentar” realizado pelos sujeitos não poderia ser desconsiderada, sob pena de interpretarmos o movimento apenas a partir de explicações causais, acarretando em uma perspectiva técnico-operacional do movimento humano (e das práticas dele derivadas) em relação aos processos de ensino-aprendizagem. Isto poderia restringir (ainda que sob uma roupagem mais “dinâmica”<sup>64</sup>) a autonomia de alunos e professores diante de seus processos de formação. Há que se pensar que, em uma *pedagogia da autonomia* como proposta por Paulo Freire (1997), o “ficar parado” pode ser também, mediante certas circunstâncias, uma opção legítima a mestres e aprendizes. Contrária a uma perspectiva de ensino como mera intervenção técnica (envolvendo ou não a movimentação de alunos e professores) estamos de acordo com Pérez Gómez (1998a) ao afirmar que:

---

<sup>63</sup> O exemplo da perspectiva de ensino voltada para a realização do vestibular em diversas escolas de Ensino Médio no Brasil é um exemplo emblemático desta questão. As provas de seleção, mais do que um indicador de aprendizagem, passa a prescrever a própria relação de alunos e professores entre si e com o conhecimento.

<sup>64</sup> A título de exemplo podemos citar as análises de Werneck (2002) acerca dos usos das práticas corporais presentes na *Revista do Ensino* de Minas Gerais em meados da década de 20 do século passado. Baseado em preceitos escolanovistas que proclamavam o aluno como um “sujeito ativo”, as práticas corporais que apareciam no referido periódico apontavam no professor e não no aluno a posse do processo e da brincadeira a ser realizada. O controle seria dissimulado em um suposto clima de “espontaneidade” e “liberdade” proporcionado pela vivência do jogo que, como uma “receita”, colaboraria com o processo de reprodução cultural.

*O problema fundamental que se coloca para a perspectiva técnica de intervenção na aula é a sua incapacidade para enfrentar a natureza dos fenômenos educativos. A realidade social, ao contrário da realidade física, resiste a ser enquadrada em esquemas fixos preestabelecidos, resiste às classificações taxionômicas, às generalizações universalmente válidas para todo tempo e contexto, aos procedimentos algorítmicos, nos quais os passos se encadeiam mecanicamente, sempre aos mesmos resultados. A realidade social e, concretamente, a realidade da aula é sempre **complexa, incerta, mutante, singular e carregada de opções de valor**. (p.83, grifos do autor).*

Compondo com a idéia expressa acerca do movimentar-se como uma forma de diálogo com a realidade para além de uma nova intervenção técnica de ensino — o que parece não ter sido a intenção dos elaboradores da então Proposta Escola Plural — podemos também identificar as práticas corporais como sendo elas próprias um saber. Saber produzido pela cultura e na cultura. Cultura essa que é concebida por Clifford Geertz (1978) como “uma teia de significados” tecida pelo homem na qual ele mesmo se prende. Sendo um fundamento de constituição do humano, a temática da cultura também é abordada por Certeau (1994), ampliando esta discussão vinculando cultura e relações de poder. Utilizando-se dos conceitos de *estratégia* (na qual um indivíduo ou grupo detentor de um lugar de poder, um “próprio” segundo o autor, busca prescrever a produção e distribuição de produtos culturais) e *tática* (onde indivíduos e/ou grupos reinventam essas mesmas prescrições/distribuições no cotidiano, em meio a seus limites e possibilidades), o autor nos remete a pensar que essa “teia de significados” não se constrói pelos autores em pé de igualdade, mas sim mediante relações assimétricas e imprevisíveis de poder, dominação e resistência<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> Também John B. Thompson (1995, citado por Bracht, 1997, p.16) aponta a seguinte insuficiência de se pensar a construção de significados descolada de relações de poder. Para o autor “estas formas simbólicas estão também inseridas em contextos e processos sócio-históricos específicos dentro dos quais, e por meio dos quais, são produzidas, transmitidas e recebidas. Estes contextos e processos estão estruturados de várias maneiras. Podem estar caracterizados, por exemplo, por relações assimétricas de poder, por acesso diferenciado a recursos e oportunidades e por mecanismos institucionalizados de produção, transmissão e recepção de formas simbólicas.”

As práticas corporais, como expressão da cultura passariam a ser necessariamente um espaço de “disputa de significados”, daí seu caráter político e pedagógico. Tais práticas corporais<sup>66</sup>, seriam patrimônio cultural a ser aprendido e reinventado; logo, de direito, para os sujeitos nas aprendizagens escolares. Patrimônio este que, segundo Bracht (1997) encerraria um duplo caráter: “ser um saber que se traduz num saber fazer, num realizar ‘corporal’; ser um saber sobre este realizar corporal” (p.18). O “movimentar-se” e o “refletir sobre ele” andariam de mãos dadas.

A multiplicidade de usos e apropriações concernentes às práticas corporais relatadas nos documentos (uma das possibilidades de análise da trama que se dá entre “movimento da escola” e “movimentar-se na escola”) expressa de certa maneira também as ambigüidades presentes nas demais concepções apresentadas no “movimento das fontes”. A questão geracional, a idéia de cultura e o papel dos conteúdos/disciplinas escolares e, por consequência, a organização dos tempos, vão se refletir nas representações acerca das práticas corporais apresentadas. Ambigüidades estas que se manifestam também nas concepções de Educação Física Escolar presentes nos documentos.

---

<sup>66</sup> Consideramos esta expressão mais adequada, tanto etimológica e quanto conceitualmente, para identificar os fenômenos da cultura corporal que são tematizados pela Educação Física, diferentemente da expressão Atividade Física, claramente reducionista em sua concepção de ser humano e corporeidade. É preciso salientar, ainda, que a expressão “prática” deve ser considerada em sua acepção de “levar a efeito” ou “exprimir” uma dada intenção ou sentido, eliminando o que aparentaria ser uma redundância com o termo corporal, possibilidade esta plenamente permitida na língua portuguesa (cf. Silva, 2003). Também Vago (1997) ao se pronunciar sobre um objeto da Educação Física também faz a opção pelo termo “práticas corporais lúdicas” para designar um rol de saberes tratados pela Educação Física na escola, uma vez que este rol “é o que o ser humano realmente cria, produz, realiza, executa, exercita, transforma em obra, enfim, pratica com o seu corpo, conferindo um caráter lúdico a essas práticas” (p.70).



## **O lugar da Educação Física nos documentos da Escola Plural**

Face a essa polissemia, essa pluralidade de usos das práticas corporais, caberia perguntar: que lugar coube, no período estudado, ao ensino de Educação Física? Como esta apareceu nas fontes analisadas?

A Educação Física é bem pouco relatada nos cadernos e publicações de cunho pedagógico e relatos de experiência das escolas. Duas menções, entretanto, em um dos cadernos que tratam da referência curricular, dão o tom da ambigüidade por que passa a Educação Física no Projeto Político-Pedagógico Escola Plural. Trata-se de dois projetos que abordam as práticas lúdicas (“Brincadeiras de Rua” e a “A Música e a Dança”) como objetos de investigação pelos alunos.

No Projeto “Brincadeiras de Rua”, pensado para o 1º Ciclo, estavam previstas as seguintes atividades: a realização de uma pesquisa na escola acerca das brincadeiras mais conhecidas e preferidas, com tabulação de dados; montagem de um festival de jogos com campeonato das brincadeiras mais apreciadas (envolvendo discussão de regras, escolha de local apropriado, organização e divulgação); confecção de cadernos de jogos e parlendas; pesquisa de preços e montagem de problemas matemáticos baseados nas necessidades materiais colocadas pelas brincadeiras; estudo do tempo explorando as épocas das infâncias dos pais além da história recente com fatos marcantes para a vida das crianças e da população em geral; desenhos de espaços onde acontecem as brincadeiras; pesquisa de alimentos que fortalecem o corpo e contribuem para um crescimento sadio, favorecendo, assim, desempenho nas brincadeiras de rua. (Belo Horizonte, 1995, p.11). O projeto apresenta um “Estudo das disciplinas” onde constam as contribuições possíveis do projeto para cada uma das áreas de conhecimento/aspetos da formação. Este tópico do projeto encontra-se detalhado no anexo V desta dissertação.

Aqui, nos deparamos com uma situação paradoxal ao contemplar a “contribuição da Educação Física” no referido projeto. De um lado, o papel da Educação Física é visto como um “domínio de habilidades físicas”, aproximando a Educação Física das orientações legais vigentes à época (lei 5692/71 e Decreto nº

69450/71), nas quais a aptidão física é a referência para o planejamento e a avaliação da prática do professor. Todavia, ao eleger outros elementos tais como ética (discutindo a questão da construção das regras presentes nas brincadeiras), formação social (discutindo a vinculação do brincar a contextos geo-históricos), gênero, etc. identifica-se uma aproximação com premissas de um outro conjunto de concepções de Educação Física que possuem na dimensão cultural sua maior expressão.

O projeto “A Música e a Dança”, previsto para alunos de 2º Ciclo, aborda em linhas gerais as preferências musicais da comunidade local; países de origem das músicas consumidas e meios de divulgação; estilos musicais no presente e no passado; a produção da música na comunidade; invenções e aparelhos eletrônicos; estilos de dança, etc. Entre as atividades previstas encontram-se: pesquisa sobre levantamento de preferências musicais da comunidade; pesquisa bibliográfica sobre os estilos musicais no Brasil e no mundo; confecção de “bancos de música” e arquivos; estudo dos aparelhos eletrônicos e envio de correspondência à fábrica de aparelhos; levantamento de preços e organização de “lojas” de aparelhos e discos; organização de um festival de dança e exposição dos conhecimentos sistematizados. (Belo Horizonte, 1995, p.15). Tal como no projeto “Brincadeiras de Rua”, o lugar da Educação Física fica reduzido à aquisição de habilidades (ritmo, montagem de coreografias, etc.) cabendo a outras dimensões do saber incumbir-se da discussão dos aspectos sociais, políticos culturais da música e da dança (vide anexo V).

É necessário levarmos em consideração que a produção acadêmica da Educação Física que dialoga com essa perspectiva era, no início dos anos 90 do século XX, algo relativamente recente no seio dos próprios professores de Educação Física; tal condição de distanciamento se amplia mais ainda entre os educadores de outras áreas de conhecimento que formularam os referidos projetos a serem exemplificados nas publicações iniciais da Escola Plural. O que, de certa forma, também ajudaria a explicar em parte a legitimação heterônoma de certas práticas corporais apresentadas nos documentos.

Logo, haveria aqui uma situação paradoxal: a compreensão da Educação Física como uma atividade desprovida de uma reflexão acerca dos significados das práticas corporais aliada a um referencial curricular que legitima a dimensão cultural destas práticas — com todas as ambigüidades e acepções já discutidas.

Dimensão cultural, porém, como algo não pertencente à Educação Física, mas um fundamento com a qual a Educação Física e os demais conteúdos teriam que dialogar.

O embate de concepções de Educação Física não termina por aí. Se tomarmos como dispositivos de conformação de práticas pedagógicas os concursos públicos para provimento de cargos de professores no período 1993-2001<sup>67</sup>, também encontraremos a coexistência de concepções de Educação Física diferentes e divergentes. O concurso para professor de Educação Física de 18 de maio de 1993 para 5ª a 8ª séries (nomenclatura anterior à implantação da Escola Plural) previa, em sua prova específica, os seguintes requisitos:

*1 – EDUCAÇÃO FÍSICA E SOCIEDADE: História da Educação Física brasileira; Função social da educação física; A educação física no contexto geral da educação. 2 – APRENDIZAGEM MOTORA: Conceituação; Papel do professor no processo de aprendizagem. 3 – PLANEJAMENTO DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: Concepções; Objetivos; Conteúdos; Avaliação. 4 – METODOLOGIA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: Basquetebol; Ginástica olímpica; Handebol; Voleibol. 5 – METODOLOGIA DO ENSINO DA DANÇA E LAZER NA ESCOLA. 6- FISIOLOGIA APLICADA AO EXERCÍCIO: Saúde e atividade física. 7- LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: Brasil, Decreto Lei nº 69.450 – 01/11/71; Brasil, Lei nº 6.503 – 13/12/77. (Belo Horizonte, Diário Oficial do Município, 1993, 18 de maio, p.4/5)*

O edital indica, para o atendimento a esses requisitos, a seguinte literatura:

*BETTI, Mauro. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.*  
*BRACHT, Valter. A Educação Física Escolar como campo de vivência social. Revista Brasileira de Ciências do Esporte de Ciências do Esporte (3) 23-29p, 1988.*  
*COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: SP, Cortez, 1992.*  
*CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE VOLEIBOL. Manual do treinador. Rio de Janeiro: Palestra (1984).*  
*DAIUTO, Moacyr. Basquetebol: Metodologia de Ensino, São Paulo: Brasipal, 1983.*

<sup>67</sup> Para a discussão acerca dos concursos públicos para o cargo de professor na RMEBH, incluo o ano de 1993 na análise por considerar que este ano incluía, na esfera do poder executivo municipal, praticamente os mesmos sujeitos quando da formulação e implantação da Proposta/Programa Escola Plural.

DIECKERT, Jurgen, KOCH, Karl. Ginástica olímpica: exercícios progressivos e metódicos. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988.

KASLER, Horst. Handebol: do aprendizado ao jogo disputado Ed. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico, 1983.

MCARDLE, William D.; KATCH, Frank J., KATCH, VICTOR L. Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desempenho humano. Rio de Janeiro: Interamericana, 1985.

MAGILL, Richard A. Aprendizagem Motora: conceitos e aplicações. São Paulo: Edgard Blücher Ltda, 1984.

MARCELLINO, N.C. Pedagogia da Animação. Campinas, SP, Papyrus, 1990.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. Fundamentos pedagógicos: Educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.v.2

SILVA, Maristela Moura. Dança moderna educacional; o uso do movimento expressivo em sala de aula. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1985.

SOARES, C.L., TAFFAREL, C.N.Z., ESCOBAR, M.O. A educação física escolar na perspectiva do século XXI. In MOREIRA, Wagner Wey (org.) Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas, São Paulo, Papyrus, 1992.

(Belo Horizonte, Diário Oficial do Município, 1993, 18 de maio, p. 5)

Duas questões cabem ser analisadas aqui. Em primeiro lugar é a coexistência no processo seletivo de diversas concepções “informando” do que se trata a Educação Física: os estudos de Aprendizagem Motora, do Treinamento Esportivo de modalidades específicas, formulações acerca da cultura corporal em uma perspectiva crítico-superadora, etc. Vale lembrar que, em concurso posterior para Professor Municipal II de Educação Física, apresentado no Edital 07/94 de 22 de setembro de 1994, é suprimida a indicação de literatura, permanecendo apenas os requisitos exigidos, o que nos permite pensar que esta situação não foi alterada até este período.

Outro ponto relacionado com este acima é a distinção, em 1993, de quadros de professores de 5ª a 8ª séries em relação aos professores de 1ª a 4ª séries. Esta distinção vai perdurar ao longo de todos os concursos, mesmo na forma de Ciclos de Formação propostos pela Escola Plural. A exigência dos professores de 1º e 2º Ciclos é o Nível Médio (Professor Municipal I) e os conteúdos de sua prova específica são Matemática, Estudos Sociais, Alfabetização e Língua Portuguesa, e Ciências. Os itens elencados e o formato de execução contidos nos editais de seleção dão concessão a uma perspectiva disciplinar no trato com o conhecimento, relativizando a equidade entre as dimensões previstas nos

documentos de cunho pedagógico<sup>68</sup>. A Escola Plural, por sua vez, dialoga necessariamente com professores cuja formação (e, por que não dizer, sua própria identidade docente) é proveniente da idéia de recorte disciplinar dos conteúdos escolares.

Voltando aos concursos para Professor Municipal II de Educação Física, verificamos alguns deslocamentos nos requisitos exigidos para este profissional, não estando mais presentes as concepções pautadas na aprendizagem motora e no treinamento esportivo. Os itens do concurso de 09 de julho de 1999 são listados a seguir:

1. *Funções sociais da educação física escolar no contexto da sociedade brasileira e no contexto geral da educação.*
2. *Tendências históricas da educação física no Brasil.*
3. *Relações entre:*
  - 3.1 *educação física e lazer.*
  - 3.2 *educação física e ludicidade*
  - 3.3 *educação física e corporeidade*
4. *Elementos fisiológicos da educação física escolar: aspectos ambientais e nutricionais.*
5. *Metodologia do ensino da educação física:*
  - 5.1 *organização*
  - 5.2 *objetivos*
  - 5.3 *avaliação*
6. *Compromissos político-pedagógicos do professor de educação física.*

*Bibliografia:*

- BETTI, Mauro. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, Valter. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: magister, 1992.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: SP, Cortez, 1992.

---

<sup>68</sup> A estrutura dos concursos públicos na RMEBH foi composta durante estes 8 anos da seguinte forma: uma prova de múltipla escolha, dividida em Língua Portuguesa, Conhecimentos Didático-Pedagógicos (que desde 1996 vai ter como quase totalidade da bibliografia as publicações da Escola Plural) e prova específica para cada disciplina (que tem peso maior em caso de desempate); uma prova de redação sobre temática específica da Educação (realizada simultaneamente à prova de múltipla escolha); e uma prova de títulos (incluindo tempo de serviço na RMEBH, especialização, mestrado e/ou doutorado). Vale registrar aqui o caráter disciplinar da seleção, reforçando a especificidade, bem como o fato de a mesma ser baseada numa avaliação cujos preceitos em muito ferem as premissas de avaliação educacional propostos pela Escola Plural, uma vez que esta seleção dá margem a outros processos como a simples memorização dos axiomas desta nova orientação pedagógica.

- MARCELLINO, Nelson C. Lazer e educação. Campinas: Papirus, 1990.
- MATHEWS, Donald; FOX, Edward. Bases fisiológicas da educação física e do desporto. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.
- PICCOLO, Vilma L. Nista (org.). Educação física escolar. Ser ou não ter? (capítulo 3). Campinas, SP: Unicamp, 1993.
- DAOLIO, Jocimar. Da cultura do corpo. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- SOUZA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro. A nova LDB: Repercussões no ensino de Educação Física (texto). Revista PRESENÇA PEDAGÓGICA nº 26, março/abril/1999.
- SOUZA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro. A Educação Física e as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental (texto). (Belo Horizonte, Diário Oficial do Município, 1999, 9 de julho, p.7)

Como mostram os requisitos e a bibliografia indicados, parece existir uma maior presença de certas matrizes/concepções pedagógicas de Educação Física — que percebem os alunos na condição de sujeitos sócio-culturais — ao passo que outras concepções foram desaparecendo. Esse “movimento das fontes” nos leva a pensar em que medida a política de seleção de professores (com todos os limites já mencionados sobre a organização do concurso)<sup>69</sup>, dialogou de forma orgânica ou não com o fato de os alunos serem representados como sujeitos sócio-culturais. Como se deu a escolha de matrizes/concepções de Educação Física que também dialogam com essa perspectiva? Elas seriam pensadas a partir dos pressupostos da Escola Plural? Tendo ciência de que as concepções de Educação Física presentes em cada momento do edital não configuram um bloco homogêneo, caberia perguntar em que medida as ambigüidades, tensões e contradições presentes na idéia de cultura, assim como do papel mais ou menos integrado das áreas de conhecimento, se refletiram também nas escolhas teóricas feitas pela política de seleção de professores para compor a RMEBH.

A Educação Física se insere, assim, num quadro de embate de concepções acerca do seu papel na escola. Este movimento corre paralelamente à Escola Plural, estando também em processo de construção/desconstrução, marcado por dúvidas, tensões e resistências para desestabilizar 100 anos de história. Herdeira de educação mineira e brasileira, com a qual se pretendeu estabelecer rupturas.

<sup>69</sup> Entre os limites da organização dos concursos temos também o fato de as provas específicas serem compostas por equipes contratadas de profissionais, sem necessariamente possuírem um vínculo orgânico com o Projeto Escola Plural.

CAPÍTULO IV  
POR TEMPOS PARA REFLETIR O INOVAR E INOVAR O REFLETIR:  
CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE TEMPOS E CORPOS  
NA ESCOLA PLURAL

No fechamento deste trabalho, cujo termo se dá na confluência dos tempos acadêmicos, institucionais e sociais, em constante tensão e conflito com os tempos do conhecer, gostaríamos de levantar alguns pontos para se pensar o prosseguir da jornada da investigação. Na abertura dos tempos do conhecer diante dos demais tempos citados, há que se pensar as lacunas deixadas na pesquisa, bem como nos futuros diálogos que podem ser travados por outros sujeitos em outros percursos de investigação.

Em primeiro lugar, a análise das fontes em busca das relações entre corpo e tempo na escola apontam para a necessidade de diálogo com a sua materialidade e de seus sujeitos. David Harvey (1992, p.189) vai nos dizer que, “de uma perspectiva materialista, podemos afirmar que as concepções do tempo e do espaço são criadas necessariamente através das práticas e processos materiais que servem à reprodução da vida social”. Ainda que este argumento não seja aceito em sua radicalidade, não se pode desconsiderar o papel da materialidade que circunscreve a construção da percepção de espaço e tempo, no caso, tempos e espaços escolares. Vale lembrar que este tema constituiu em 1994, quando da apresentação da então Proposta Político-Pedagógica Escola Plural, um de seus eixos norteadores: “a virtualidade educativa da materialidade da escola” (Belo Horizonte, 1994, p.8).

Os espaços escolares comportariam os tempos e vice-versa, sugerindo normas de ação que podem ou não ser desacatadas, apropriadas ou reinventadas pelos sujeitos. Em última instância, os espaços sugerem uma relação com esses sujeitos, o currículo e o conhecimento. Reconhecendo o

diálogo tempo/espço na escola, fica o adendo da Escola Municipal Aurélio Pires a respeito da importância de se pensar também esta dimensão <sup>70</sup>:

*O número de salas e espaços externos possibilitaram a criação de um auditório e a ampliação do espaço da biblioteca. Entretanto, contamos com sérios problemas de iluminação, inviabilizando o acesso dos alunos no noturno a vários espaços da escola. Os recursos de que dispomos — verbas, equipamentos, acervos bibliográficos, etc. não são suficientes para atender ao projeto que nos propusemos desenvolver, obrigando-nos a realizar atividades que garantam a materialidade necessária para a viabilização do trabalho (Belo Horizonte, 2000b, p.5)*

*Sentimos ainda que a infraestrutura da escola não se adequa a estes alunos [portadores de necessidades especiais]. O excesso de escadas é um dos problemas enfrentados. Depois de inúmeras idas e vindas, de incontáveis ofícios, telefonemas e reuniões, desconhecendo a difícil jornada escolar de uma aluna hemiplégica que ingressou na escola aos seis anos de idade e foi obrigada a se locomover pelas escadarias da escola por sete anos, é que a prefeitura construiu uma das reivindicadas e esperadas rampas. (idem, p.7/8)*

Consideração esta também feita pela Escola Municipal Paulo Mendes Campos:

*A EMPMC funciona, desde 1997, em uma avenida muito movimentada da região central de Belo Horizonte, a Avenida Assis Chateaubriand, no bairro Floresta. Prédio que foi conquistado após intensa luta da comunidade. O espaço foi projetado para ser uma escola, porém não levou em consideração o barulho intenso do tráfego.*

*O som do motor dos carros, o barulho insistente de 20 linhas de ônibus freando e arrancando na porta da escola e no semáforo logo acima, se espalha e compete com a voz dos professores e o zum, zum, zum dos alunos em sala de aula. É neste ambiente, que 1030 adolescentes e jovens estudam. (Belo Horizonte, 2001c, p.3)*

---

<sup>70</sup> Em relação à política de construção de prédios escolares na RMEBH, foi concebido em 1996 um padrão arquitetônico (Padrão/96, oficiosamente chamado de “Padrão Plural”) que seria incorporado às diretrizes de construção de novas escolas aprovadas pelas comunidades no Orçamento Participativo (fórum em que a população decide a aplicação de recursos da região). Construída a primeira escola em 1999, o padrão conta, entre outros aspectos, com recursos de acessibilidade para portadores de deficiência, um centro cultural e quadra esportiva com entradas de acesso autônomas em relação ao resto da escola. Uma vez que não foi possível obter cópia do memorial descritivo e planta baixa destas escolas (não mais que 7, no total de 182 estabelecimentos) a análise das mesmas não será aprofundada nesta dissertação.



Na confluência das reflexões acerca das condições materiais da relação corpo-tempo na escola (em nosso caso, na análise das publicações do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural), temos necessariamente que refletir sobre a jornada de trabalho do professor. Ao constatar que a maioria dos professores “dobra”<sup>71</sup> (Dalben, 2000) há que se perguntar as consequências sobre as relações entre extensão de jornada, os processos de construção do conhecimento e a corporeidade dos sujeitos envolvidos. Reconhecendo o caráter relativamente plástico e flexível conferido à organização da estrutura temporal *semanal/diária* pela Escola Plural, é preciso considerar também as condições de trabalho docente (salário, número de alunos atendidos por professor, existência de tempos de lazer fora do trabalho, espaços de formação profissional, perspectiva de carreira, etc.). Se considerarmos que a condição docente não pode ser vista de maneira dissociada da sua condição de trabalhador, é preciso pensar nas relações de trabalho também como um determinante de sua prática pedagógica. A tessitura dos espaços-tempos escolares também seria derivada destas relações sociais e materiais, o que nos convida a refletir como estas concorrem para a formação da percepção de tempo e da sensibilidade dos sujeitos envolvidos (professores, alunos, pais, etc.).

Outro ponto acerca das relações corpo-tempo analisadas na Escola Plural é a tentativa de “desnaturalização” dos sujeitos e da instituição escolar, esta última também tratada como portadora de historicidade. A questão histórica, portanto, emerge também como mais um elemento da trama que se dá entre corpo e tempo na escola. O resgate da historicidade como companheira de jornada poderia, portanto, ser um elemento fundamental para “cadenciar os jogos da vida”, bem como “os jogos da escola”. Acreditamos que ao lado da história seria possível o encontro consigo mesmo e com os outros de forma coletiva. E, em seu resgate, poderíamos, de maneira “bem devagar”, tentar diminuir a velocidade desse mundo contemporâneo, e fazer um elogio ao cansaço e à lentidão. Lentidão essa que, segundo Denise Sant’Anna (2001, p.18) “tem que

---

<sup>71</sup> O termo “dobra” é comumente utilizado pelos professores da RMEBH para designar extensão de jornada de ensino, ocupando todo ou parte de um cargo em vacância temporária, seja na própria escola ou em outra. A avaliação institucional em questão não informa o percentual de professores que se encontram nesta situação, nem a carga horária média dedicada nesta extensão.

acolher a espessura do tempo, o peso de sua presença, a riqueza ofertada pela variação de seus ritmos”.

As considerações presentes no conjunto das fontes analisadas mostram uma preocupação — por parte dos atores que surgem nos documentos da formulação e efetivação da política pública de educação da cidade — em considerar os alunos como sujeitos sócio-culturais. Esta preocupação está permeada pelas tensões e ambigüidades decorrentes das várias acepções da idéia de cultura. Acepções que oscilam desde um conjunto de significados compartilhados (que orientaria as construções identitárias e a vida dos sujeitos) a uma idéia da mesma como fator/variável de interferência nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, fato este que vai conferir maior ou menor centralidade à questão geracional na organização escolar. Temporalidades influenciadas também pelo maior ou menor grau de centralidade conferida aos conteúdos escolares, bem como à tensão entre Ciclos de Formação e a idéia de ano letivo e civil, demarcando rupturas e permanências com uma certa forma escolar construída até então.

Tratar os alunos como sujeitos sócio-culturais em sua diversidade nos remete a pensar como Clara Gallini (citada por Falter, 1998, p.37) que o problema central é “como conciliar os direitos de igualdade dos cidadãos e o direito às diferenças das culturas”. De posse desse argumento, temos uma diversidade identitária que precisa ser respeitada, devendo-se ponderar sobre os ritmos, cadências e percepções subjetivas dos tempos de formação. De um lado, teríamos o respeito à construção de múltiplas identidades; de outro a dignidade e cidadania que não podem prescindir do caráter intencional das práticas pedagógicas e da organização da própria escola.

Como “símbolo social”, tempos escolares constituem uma construção múltipla e complexa criada numa constelação de interesses sociais, pedagógicos, disciplinares e administrativos. Viñao-Frago (1998), ao negar o tempo como um simples esquema formal ou estrutura neutra, concebe-o no interior da escola a partir dos seguintes pressupostos: um curso ou seqüência continuada de momentos onde se distribuem as ações educativas; um reflexo de pressupostos psicopedagógicos, contendo hierarquias de valores e formas de gestão da escola; um tempo que condiciona e é condicionado pelo ritmo da vida social e pelas modalidades ou níveis temporais existentes a cada momento; e um tempo

percebido de modo diferente pelos usuários e membros da comunidade escolar dos estabelecimentos de ensino ou por aqueles que são alheios a ele.

Além deste pressupostos, o autor levanta a importante questão de se pensar o tempo na escola como “um tempo a interiorizar, junto com a ordem ou arquitetura temporal de cada sociedade, desde as primeiras aprendizagens. Um tempo, portanto a aprender” (idem, p.130).

Logo, tempos escolares são também uma lição, o que nos leva a pensar que o papel da escola seria pensar o tempo também como uma aprendizagem, uma produção cultural que nos constitui como seres humanos. Lições estas que, para além dos muros escolares, representariam uma tensão com os tempos sociais. Portanto, seria fundamental que a escola se representasse e se apresentasse como agência produtora de uma cultura que ponha em questão as relações de tempo socialmente construídas e que fosse propositiva já em seu exemplo: contando com uma nova temporalidade em seu interior, onde o lúdico, o estético e até mesmo o ócio pudessem ser parceiros legítimos no diálogo com o conhecimento (e não apenas recursos para a aquisição do mesmo); uma parceria que considerasse e respeitasse a corporeidade das pessoas.

Se considerarmos a corporeidade como forma de expressão/linguagem, de diálogo com a realidade, a corporeidade poderia ser tratada como um indicativo da qualidade das relações entre os tempos das instituições e os tempos subjetivos. Enquanto corpo em movimento na vida, este carrega e produz uma série de sentidos e significados que precisariam ser refletidos pela escola, sob pena de transformarmos *alternativas de movimento* (inclusive de sua ausência) em *prescrições de movimento* (inclusive de sua supressão). Desconsiderar estes significados poderia inserir alunos e professores em uma condição de heteronomia, limitando-os a uma compreensão técnico-operacional da escola e do ato educativo.

A educação do corpo, se é que podemos falar assim, poderia ser pensada como uma *demandada da instituição escolar*, não podendo ficar restrita a um recorte disciplinar ou a uma “reserva de mercado dos tempos escolares”, o que cristalizaria uma dicotomia tempos do corpo x tempos do intelecto, numa intenção educativa que não parece estar presente na perspectiva educacional da Escola Plural — ainda que a compreensão desta “dimensão corporal” e de sua interação com as demais dimensões não ser de todo esclarecida nos documentos

analisados. Esta consideração não exclui a necessidade de se pensar a presença de um certo rol de saberes, nos quais as práticas corporais lúdicas, por serem produzidas e produtoras de cultura, fossem tratadas pedagogicamente e legitimadas por elas próprias enquanto saberes escolares, na justa medida em que as mesmas participassem da formação humana dos educandos. Formação humana que, segundo os princípios elencados pela Escola Plural, não seriam necessariamente tratados por uma única disciplina/área do conhecimento ou professor em particular (como por exemplo, a área e os professores de Educação Física).

No que tange à presença e aos usos conferidos às práticas corporais nas fontes analisadas, a Escola Plural refletiu uma pluralidade de usos e apropriações. Tal pluralidade de certa forma reflete a pluralidade de idéias sobre a cultura presente nos documentos. Desta maneira o jogo e o brincar, entre outras práticas, oscilaram de um elemento constitutivo da identidade cultural dos educandos até um recurso de ensino aos mesmos. Já a Educação Física aparentou possuir um certo “movimento nas fontes”: de uma prática pensada apenas como o ensino de habilidades motoras (fruto de toda uma história e que, pela força da premissa de integração, teria que se articular a outras demandas de formação dos alunos) a uma disciplina escolar que em si própria concebe as práticas corporais como expressões de sujeitos sócio-culturais (pelo menos no percurso da política de seleção de professores de Educação Física na RMEBH, com todas as questões já levantadas). Tal movimento, composto de ambigüidades e retrocessos, nos leva a pensar a necessidade de investigar com mais profundidade em que medida esta área do conhecimento escolar foi pensada de forma orgânica ou não dentro das diretrizes do Projeto Escola Plural.

Para finalizar as considerações acerca da relação entre corpo e tempo na Escola Plural, acreditamos que se faz necessária a articulação entre escola e vida, corpo e vida, já que a forma como concebemos a vida nos remete a uma concepção de tempo. E sobre os tempos da vida, que vão para além de um olhar seqüencial e etapista, assim como de um olhar flexível e dinâmico, ficam os pensamentos do grande escritor mineiro João Guimarães Rosa:

*O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim:  
esquenta e esfria; aperta e daí afrouxa;  
sossega, e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é coragem.*

Que tenhamos coragem de assumir o desafio posto às instituições educacionais. Coragem inclusive para reconhecer, como legítimo, o “embrulhar da vida” pelo qual, todos nós, alunos e professores, passamos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, Barbara. (1992) Modern Times: the technology connection and its implications for social theory. *Time & Society*, 1(2): 175-191.
- Adorno, Theodor W. (1995). *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Alves, Nilda. (1998). O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A.
- Bracht, Valter. (1992). *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister.
- \_\_\_\_\_. (1997). Educação Física: Conhecimento e Especificidade. In: T.M Vago,. & E. Sousa. (orgs.). *Trilhas & Partilhas; Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. (pp 13-24). Belo Horizonte: Cultura.
- \_\_\_\_\_. (1999). A Constituição das Teorias Pedagógicas de Educação Física. *Cadernos CEDES* (48): 69-88.
- \_\_\_\_\_. (2001) Pesquisa Pedagógica em Educação Física: O Estado Da Arte. *Palestra proferida no XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*.
- Brasil. (1996, 20 de dezembro). *Lei 9394/96* (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).
- Cascudo, Luis da Câmara. (1984) *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda.
- Certeau, Michel de. (1994). *A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Chartier, Roger. (1991). O Mundo como Representação. *Estudos Avançados*. (5):11, 173-191.
- Coletivo de Autores. (1992). *Metodologia de Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Daolio, Jocimar. (1998). Educação Física e Cultura. *Corpoconsciência*, (1): 12-28.
- Domingues, Ivan. (1999). *O Grau Zero do Conhecimento: o problema da fundamentação das ciências humanas*. São Paulo: Edições Loyola.

- Escolano, Augustín. (1998). *Arquitetura como Programa: espaço-escola e currículo* In A. Escolano & A. Vinão-Frago. *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*. (pp. 19-57). Rio de Janeiro: DP&A.
- Elias, Norbert. (1998). *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Faria Filho, Luciano M. (1998). *Cultura e Práticas Escolares: Escrita, Aluno e Corporeidade*. *Cadernos de Pesquisa* (103):136-149.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Dos Pardieiros aos Palácios; cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo.
- \_\_\_\_\_. (2001). *A Emergência da Sérição nas Escolas de Minas Gerais*. *Presença Pedagógica*. 7(41): 41-49.
- Faria Filho, Luciano M. & Vago, Tarcísio M. (2000). *A Reforma João Pinheiro e a Modernidade Pedagógica*. In L.M. Faria Filho & A.M.C. Peixoto (Orgs.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação*. (pp 32-47) Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.
- \_\_\_\_\_. (2001) *Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais*. In D.G. Vidal & M.L.S. Hilsdorf (Orgs.). *Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação*. (pp 117-136). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Faria Filho, Luciano M. & Vidal, Diana. (2000). *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*. *Revista Brasileira de Educação*. (14): 19-34.
- Falteri, Paola (1998). *Interculturalismo e culturas no plural*. In: R. M. Fleuri.(org.) *Intercultura e Movimentos Sociais*. (pp 33-44). Florianópolis: MOVER/NUP.
- Freire, Paulo. (1993). *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Pedagogia da Autonomia; saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Foucault, Michel. (1989). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- Geertz, Clifford. (1978). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Gondra, José G. (2002). *Higiene e Cultura Escolar*. II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal, Rio Grande do Norte, *Anais... (s.p)*.
- Harvey, David. (1992). *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola.
- Kunz, Elenor. (1991). *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí: Unijuí.

- Le Breton, David. (2001, 17 de março). O Fim do Corpo. *Jornal do Brasil*, p.4.
- Oliveira, Cláudio Márcio & Silva, Ana Márcia. (2001) *Reflexões sobre a filosofia de Descartes: subsídios para compreender as relações entre corpo e educação*. XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Caxambu, Minas Gerais. *Anais...*
- Pérez Gómez, Angel I. (1998). A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In J.G. Sacristán & A.I. Pérez Gómez. *Compreender e Transformar o Ensino*. (pp 53-66) Porto Alegre: Artmed.
- \_\_\_\_\_. (1998a). Ensino para a compreensão. In J.G. Sacristán & A.I. Pérez Gómez. *Compreender e Transformar o Ensino*. (pp 67-97) Porto Alegre: Artmed.
- Rocha, Heloísa H.P. (2000). Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica. *Cadernos CEDES*. (52): 1-19.
- Sant'Anna, Denise B. (1998). Corpo, História e Cidadania. *História e Cidadania; XIX Simpósio Nacional da ANPUH*. São Paulo: Humanitas, vol.I, p. 171-183
- \_\_\_\_\_. (2001) *Corpos de Passagem*; ensaios sobre a subjetividade contemporânea. São Paulo: Estação Liberdade.
- Silva, Ana Márcia. (2001) *Corpo, Ciência e Mercado*: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas, SP: Autores Associados: Florianópolis: Editora da UFSC.
- \_\_\_\_\_. (2003). Corpo e epistemologia: algumas questões em torno da dualidade social e biológico. In NOBREGA, T. P. *Epistemologia, Saberes e Práticas da Educação Física*. Campinas: Autores Associados (no prelo).
- Snyders, Georges. (1993). *Alunos felizes*; reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Soares, Cláudia C. (2002). Reinventando a Escola: os ciclos de formação na Escola Plural. São Paulo: Annablumme, Belo Horizonte: CPP.
- Thompson, Edward P. (1998) *Costumes em Comum*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Trebel, Andreas. (1992). Plaidoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 13 (3): 338-344.
- Triviños, A.N. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.



- Vago, Tarcísio Mauro. (1997). Das Escrituras à Escola Pública: A Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. In: VAGO, T.M. & SOUSA, E. (orgs.). *Trilhas & Partilhas; Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Cultura.
- \_\_\_\_\_. (1999). Intervenção e Conhecimento na Escola: por uma Cultura Escolar de Educação Física. In: Silvana V. Goellner (org.) *Educação Física/Ciências do Esporte; intervenção e conhecimento*. (pp 17-36) Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.
- \_\_\_\_\_. (1999a) Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. *Cadernos CEDES*, 48:30-51.
- \_\_\_\_\_. (2000) Cultura escolar, cultivo de corpos: *Educação Physica e Gymnastica* como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-2000). *Educar em Revista*. 16: 121-135.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Cultura Escolar e/de Educação Física: tateando caminhos*. (mimeo).
- Varela, Julia. (1996). Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo In: M.V. Costa (Org.) *Escola Básica na virada do século; cultura, política e currículo*. (pp 73-106) São Paulo: Cortez.
- Veiga-Neto, Alfredo. (2002). Espaço e Currículo In: Alice.C. Lopes & Elizabeth Macedo (orgs.) *Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas*.(pp 201-220). Rio de Janeiro: DP&A.
- Viñao-Frago, Antonio. (1995). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*.(0): 63-82.
- \_\_\_\_\_. (1998) *Tiempos escolares, tiempos sociales*; la distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936). Bracelona: Editorial Ariel.
- \_\_\_\_\_. (1998a). Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In A. Escolano & A. Viñao-Frago. *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*. (pp. 59-139). Rio de Janeiro: DP&A
- \_\_\_\_\_. (2000) El espacio el tiempos escolares como objeto historico. *Contemporaneidade e Educação*. 5(7):93-110.
- Vincent, Guy; Lahire, Bernard; Thin, Daniel (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. 33: 7-47.
- Werneck, Christiane L. G. (2002). Recreação e lazer: apontamentos históricos sobre os saberes construídos e possibilidades de encaminhamento no contexto da educação física. In: Christiane Werneck & Hélder Isayama. (orgs.) *Lazer, Recreação e Educação Física*. Belo Horizonte: autêntica. (no prelo).

## RELAÇÃO DE FONTES ANALISADAS

### **Publicações da Prefeitura de Belo Horizonte (1994-1996)**

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (1994). *ESCOLA PLURAL-Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte*.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (1995) *Cadernos Escola Plural 1 -Construindo uma referência curricular para a escola plural: uma reflexão preliminar*. Belo Horizonte: SMED.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (1995a). *Cadernos Escola Plural 2 - Proposta curricular da escola plural: referências norteadoras* Belo Horizonte : SMED.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (1995b). *Terceiro ciclo de formação repensando a nossa prática*. Belo Horizonte : SMED.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (1995c). *Vamos nos conhecer melhor?* Belo Horizonte: SMED.

Dayrell, J. (1995) *A Escola como Espaço Sócio-Cultural*. Belo Horizonte: SMED.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (1996) *Cadernos Escola Plural 3 - Uma proposta curricular para o 1º e o 2º ciclo de formação*. Belo Horizonte: SMED.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (1996a). *Cadernos Escola Plural 4 - Avaliação dos processos formadores dos educandos*. Belo Horizonte: SMED.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (1996b). *Cadernos Escola Plural 5 - 3º ciclo: um olhar sobre a adolescência como tempo de formação*.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (1996c). *Cadernos Escola Plural 6 - Avaliação na escola plural: um debate em processo*. Belo Horizonte: SMED.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (1996d). *Ciclos de Formação e Trabalho Coletivo dos Professores*. 2ª ed.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (1996e). *Os Projetos de Trabalho*. Belo Horizonte : SMED

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (1996f) *Turmas aceleradas: retratos de uma nova prática*. Belo Horizonte: SMED.

### **Publicações da Prefeitura de Belo Horizonte (1997-2001)**

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação/Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. (1997). *Construindo Políticas Públicas de Inclusão*.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (1999). *Infância: o primeiro Ciclo de Idade de Formação*.

Giusta, Agneta; Euclides, Maria Ângela; Ramon, Débora. (1999) *Ciclos de formação na escola plural*. Belo Horizonte: CAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação).

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (1999a). *Caderno de Sexualidade*.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (1999b). *Escola e escrita*.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (1999c). *A Construção Pedagógica do Tempo Escolar. Novas concepções, antigas polêmicas e algumas possibilidades*.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (1999d). *Permanência na Escola: Um Desafio para a Sociedade, a Escola e a Família*.

Dalben, Ângela I. L. F. (coord.) (2000). *Avaliação do projeto Político-Pedagógico Escola Plural*. Belo Horizonte: GAME/UFGM.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (2000). *Ensino Médio: assumindo o ciclo da juventude*.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (2001). *Sociedade da Informação e Educação*.

### **Relatos de experiência documentados pela PBH/SMED Cadernos “Rede de Trocas”**

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (2000a). 3º relato/2000: Jardim Municipal Professor José Braz. Intercâmbio entre o Jardim Municipal José Braz e as Escolas do Ensino Fundamental. *Rede de Trocas*.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (2000b). 4º relato/2000: E.M Aurélio Pires. Uma experiência em Movimento. *Rede de Trocas*.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (2000c). 5º relato/2000: E.M Israel Pinheiro. Uma parceria com a comunidade. *Rede de Trocas*.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (2000d). 6º relato/2000: E.M. Hélio Pellegrino. Intercâmbios culturais: currículo sem fronteiras. *Rede de Trocas*.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (2000e). 8º relato/2000: E.M. União Comunitária. Organização do trabalho e a flexibilidade na enturmação. *Rede de Trocas*.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (2001a). 1º relato de 2001: E.M. Professor Hilton Rocha: “Um espaço em construção”. *Rede de Trocas*.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (2001b). 2º relato de 2001: E.M. Professor Daniel Alvarenga. *Rede de Trocas*.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (2001c). 3º relato de 2001: E.M. Paulo Mendes Campos. *Rede de Trocas*.

### **Documentos referentes à Constituinte Escolar e Carta de Princípios da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (1999e). *Escola Plural e a Constituinte Escolar: o direito a ter direitos*. Caderno 1- 2ª edição.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (1999f). *Escola Plural e a Constituinte Escolar: o direito a ter direitos*. Caderno 2- 1ª edição.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (1999g). *Escola Plural e a Constituinte Escolar: o direito a ter direitos*. Caderno 3- 1ª edição.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (1999h). Instrumento para Registro da Sistematização das Discussões da 1ª Fase da Constituinte Escolar. *Escola Plural e a Constituinte Escolar: o direito a ter direitos*. Caderno 4- 1ª edição.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (1999i). Sistematização das Discussões da 1ª Fase da Constituinte Escolar. *Escola Plural e a Constituinte Escolar: o direito a ter direitos*. Caderno 5- 1ª edição.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (2000f). *Preparando a 3ª fase da Constituinte Escolar*. Caderno 8. 2ª edição.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (2000g). 2º Encontro Municipal da Constituinte Escolar – Sistematização das Propostas para a Carta de Princípios. *Escola Plural e a Constituinte Escolar: o direito a ter direitos*. Caderno 9- 2ª edição.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (2000h). Caderno Temático nº1: O papel do Estado, da Escola e da Família na sociedade contemporânea. *Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar*.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (2000i). Caderno Temático nº2: A Escola como Espaço Público. *Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar*.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (2000j). Caderno Temático nº3: Relação com o Conhecimento. *Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar*.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (2000k). Caderno Temático nº4: Projeto Político-Pedagógico. *Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar*.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (2000l). Caderno Temático nº5: Valorização do(a) Trabalhador(a) em Educação. *Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar*.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (2000m). 2º Encontro Municipal da Constituinte Escolar –Propostas aprovadas nos dias 21,22, 23 e 24 de agosto. *Escola Plural e a Constituinte Escolar.: o direito a ter direitos*. Caderno 9-A.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação/Secretaria Municipal Coordenação de Política Social (2001d). *Carta de Princípios da Rede Municipal de Belo Horizonte*.

### **Leis, portarias, concursos públicos e normatizações expedidas pela Prefeitura de Belo Horizonte no período 1993-2001**

Minas Gerais (1993, 18 de maio). Edital 01/93. *Minas Gerais*. Imprensa Oficial de Minas Gerais. p.2-5.

Minas Gerais (1993, 7 de dezembro). Edital 02/93. *Minas Gerais*. Imprensa Oficial de Minas Gerais. p.42-43.

Minas Gerais (1994, 22 de setembro). Edital 07/94. *Minas Gerais*. Imprensa Oficial de Minas Gerais .p.44-45.

Minas Gerais (1995, 11 de julho). Parecer nº 531/95 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG). *Minas Gerais*. Imprensa Oficial de Minas Gerais .p.10.

Minas Gerais (1995, 10 de outubro). Resolução nº 7740/95. *Minas Gerais*. Imprensa Oficial de Minas Gerais. p.7.

Belo Horizonte (1996, 6 a 8 de janeiro). Edital 01/96. *Diário Oficial do Município*, p.3-7.

Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação (1996g). *Manual de Orientação para Registro da Vida Escolar do Aluno – ESCOLA PLURAL*.

Belo Horizonte (1996, 9 a 11 de novembro). Resolução SMED nº 006/96. *Diário Oficial do Município*, p.8-9.

Belo Horizonte (1997, 20 de outubro) *Ofício Circular GSMED/EXTER/0581/97*.

Belo Horizonte (1997, 3 de dezembro). Portaria SMED/SMAD nº 008/97. *Diário Oficial do Município*, p.2-4.

Belo Horizonte (1997, 9 de dezembro). *Ofício Circular nº 664/97*.

Belo Horizonte (1998, 19 de fevereiro) *Ofício Circular GSMED/EXTER/0100-98*.

Belo Horizonte (1998, 20 de fevereiro). Edital 01/98. *Diário Oficial do Município*, p.2-5.

Belo Horizonte (1998, 4 de abril). Edital 01/98. *Diário Oficial do Município*, p.2-5.

Belo Horizonte (1998, 22 de setembro). Lei nº 7577 de 21 de setembro de 1998. *Diário Oficial do Município*, p.1.

Belo Horizonte (1999, 9 de julho). Edital 01/99. *Diário Oficial do Município*, p.2-8

Belo Horizonte (1999, 4 de setembro). Edital 02/99. *Diário Oficial do Município*, p.2-5.

Belo Horizonte (2001, 9 de janeiro). Edital 01/2001. *Diário Oficial do Município*, p.1-5.

Belo Horizonte (2001, 16 de março). Parecer CME (Conselho Municipal de Educação) nº 003/2001. *Diário Oficial do Município*, p.7.

Belo Horizonte (2001, 2 de abril). *Ofício SMED/GEFE/NEFE nº 001/2001*.

## ANEXOS

**Anexo I**  
**Cronograma de Implantação da Proposta Político-Pedagógica Escola Plural**  
**(Belo Horizonte, 1994, p.15)**

<b>Quadro de Implantação</b>		
<b>Especificações Escolares</b>	<b>1995</b>	<b>1996</b>
<b>Pré a 4ª série</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implantação do projeto educação infantil no Pré-escolar.</li> <li>• Dar preferência aos alunos que completaram 7 anos até 31/12/95.</li> <li>• Implementação do 1º e 2º ciclos de formação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação do 3º ano do 2º Ciclo de formação.</li> </ul>
<b>1ª a 4ª séries</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação do 1º e 2º ciclos de formação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluir as crianças com 6 anos.</li> <li>• Criação do 3º ano do 2º ciclo de formação.</li> </ul>
<b>Pré ou 2ª a 8ª séries</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implantação do Projeto Educação Infantil no pré-escolar.</li> <li>• Dar preferência aos alunos que completaram 7 anos até 31/12/95.</li> <li>• Implementação do 1º e 2º ciclos de formação sendo que a inclusão da 5ª série será opcional.</li> <li>• Elaborar projeto que incorpore os desdobramentos relativos ao 3º ciclo.</li> <li>• Implantação do projeto de educação de jovens e adultos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Absorção da 5ª série no 2º ciclo de formação.</li> </ul>



<b>5ª a 8ª séries</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação opcional dos ciclos de formação.</li> <li>• Elaborar projeto que incorpore os desdobramentos relativos ao 3º ciclo.</li> <li>• Implantação do projeto de educação de jovens e adultos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação do 3º ciclo de formação.</li> <li>• Implantar o projeto de 2º grau.</li> </ul>
<b>2º grau</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implantação opcional do 2º grau.</li> <li>• Elaborar um projeto que incorpore os desdobramentos da Escola Plural para o 2º grau.</li> </ul>	

## Anexo II

### Descrição Sintética dos Projetos “Os Doces” e “Os Alimentos”, apresentados no caderno específico sobre Os Projetos de Trabalho para efeito de exemplo/simulação (Belo Horizonte, 1996e)

#### ***Projeto “Os Doces” (Belo Horizonte, 1996e)***

**Origem:** a partir de conversas no 1º Ciclo sobre uma fábrica de doces perto da escola. A partir daí, realizou-se diagnóstico de conhecimentos prévios nas áreas de Língua e Literatura, Matemática, Ciências Sociais e Naturais. Justifica-se a partir de sua presença constante na sala de aula e do fato do mesmo permitir desenvolver procedimentos, conceitos e atitudes em diferentes áreas de conhecimento.

**Problematização:** levantamento de questões acerca dos doces e da fábrica de doces com as crianças. A partir daí, passou-se a construir objetivos didáticos para as áreas de conhecimento de Ciências Naturais e Sociais, Matemática, Comunicação e Expressão.

**Desenvolvimento:** realizado em quatro momentos:

- Pesquisa, em casa, sobre os doces caseiros e os doces comprados em loja.
- Estudo sobre os doces e a saúde das pessoas;
- Visita à fábrica de doces do bairro, composto por discussões sobre o que ser visto na fábrica, com a elaboração de um questionário; carta ao diretor da fábrica solicitando a visita; carta aos pais; presença de um diário de campo; seminário, carta de agradecimento e fabricação de uma loja de doces após a visita;
- Presença, ao longo do trabalho, de Módulos de Aprendizagem: carta formal e não formal, estudo sobre o processo de transformação dos produtos; problemas matemáticos e uso de instrumentos de medida e massa.

**Síntese e Avaliação do Projeto:** utilização de instrumentos de avaliação tais como elaboração de um dossiê por parte dos alunos; representação da fábrica de doces através da mímica, problemas matemáticos e uso de instrumentos, elaboração de carta e observações realizadas pelo professor.

**Projeto “Os Alimentos”** (Belo Horizonte, 1996e)

**Origem:** a partir do conhecimento do grau de autonomia e criticidade dos alunos, diagnosticou-se os conhecimentos prévios dos mesmos em Matemática, Ciências Sociais e Naturais, Língua e Literatura. Justifica-se pela possibilidade de abrir uma discussão rica sobre a realidade vivida, tentando compreender seus aspectos econômicos e sociais.

**Problemática:** a partir da socialização de artigos sobre a crise da agricultura em conjunto com outros que tratavam dos preços dos alimentos. A partir do debate dos mesmos, o projeto foi construído dentro de dois aspectos fundamentais, quais sejam, o estudo da evolução dos preços de produtos alimentícios e o acompanhamento de um ou mais alimentos desde a sua origem até o momento que chega ao indivíduo, passando por todos os processos naturais e de transformação e de comercialização. A partir daí, definiram-se objetivos didáticos e as áreas de conhecimento envolvidas, no caso, História, Geografia, Português e Matemática.

**Desenvolvimento:** realizado em três momentos:

- Elaboração da ficha “A Cesta de Compra” e pesquisa dos preços dos produtos alimentícios;
- Estudo de um produto alimentício, cujo roteiro de pesquisa contemplava, em linhas gerais, o processos de produção, de transformação/conservação e o processo de comercialização;
- A realização de módulos de aprendizagem: Espaço Rural e Espaço Urbano no Brasil, Inflação e Economia de Mercado (com a participação/esclarecimento de um economista), Estatística, Leitura e Produção de Textos Informativos e Processo de Transformação e Conservação dos Alimentos.

**Síntese e Avaliação:** com duração de um semestre, prevê-se como instrumentos seminários, discussões, exposições, entre outras. O documento em questão afirma que, apesar de ter sido desenvolvido e coordenado, principalmente, nas aulas de Geografia, “todos os professores se envolveram no projeto, com os professores de Português, Matemática e História se envolvendo mais diretamente, dando suporte ao desenvolvimento do mesmo” (p.26).

### Anexo III

**Ficha de Avaliação do Aluno, apresentada no Caderno Escola Plural 4 (Belo Horizonte, 1996a) e ratificada no Manual de Orientação para Registro da Vida Escolar do Aluno – Escola Plural (Belo Horizonte, 1996g)**

<b>Prefeitura de Belo Horizonte/Secretaria Municipal de Educação</b>	
<b>Ficha de Avaliação do Aluno</b>	
<b>Nome</b>	
<b>Idade:</b>	<b>Ciclo: :</b>
<b>Professores:</b> (espaçamento para o nome dos professores)	
<b>O PROCESSO DE FORMAÇÃO</b>	
<b>01- Participação nas interações do grupo</b>	
<p>Na convivência cotidiana da sala de aula, o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) ouve</li> <li>b) respeita as opiniões e colocações do grupo</li> <li>c) consegue se posicionar perante o grupo, argumentando seu ponto de vista</li> <li>d) ajuda na construção de regras de funcionamento do grupo</li> </ul>	
<b>Síntese do professor sobre os avanços e as dificuldades do aluno</b>	
(espaçamento previsto para pequeno texto)	
<b>02- Organização do trabalho pedagógico</b>	
<p>Nas propostas de trabalho pedagógico, o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) compreende a proposta de trabalho orientada pelo professor</li> <li>b) participa produtivamente da <ul style="list-style-type: none"> <li>- construção e organização das propostas coletivas de trabalho da turma</li> <li>- realização destas propostas</li> </ul> </li> <li>c) organiza e realiza trabalhos individuais <ul style="list-style-type: none"> <li>- com iniciativa</li> <li>- com organização</li> <li>- conclui as atividades propostas</li> </ul> </li> </ul>	
<b>Síntese do professor sobre os avanços e as dificuldades do aluno</b>	
(espaço reservado para pequeno texto)	

### **03 –Atividades de Estudo**

No processo de constituição do conhecimento, o aluno utiliza os procedimentos básicos:

- a) formula questões sobre o objeto de conhecimento a ser investigado
- b) identifica diferentes fontes de informação (livros, filmes, documentos, jornais, revistas enciclopédicas, pessoas da comunidade...
- c) sabe consulta-las para atender às necessidades da construção do conhecimento
- d) estabelece relações entre as informações estudadas
- e) utiliza as práticas de: observação; descrição; análise; síntese;
- f) utiliza as diferentes formas de registro (escrita, desenho, gráfico, imagens,...)
- g) constrói novos sentidos, significados e referências a partir das informações trabalhadas
- h) organiza sínteses orais, escritas, dramatizadas, gráficas, desenhadas...

**Síntese do professor sobre os avanços e as dificuldades do aluno**  
(espaço reservado para pequeno texto)

### **04- Áreas de conhecimento**

Para elaborar uma síntese do desempenho dos alunos em cada área de conhecimento – Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Artística, Educação Física – a proposta curricular de cada escola, bem como a elaboração de uma listagem mensal dos conteúdos trabalhados com a turma, servirão de referencial de análise.

**Síntese do professor sobre os avanços e as dificuldades do aluno**  
(espaço reservado para pequeno texto)

### Anexo IV

#### Roteiro “História de Classe” sugerido no Caderno Escola Plural 4 para conhecimento dos alunos ingressantes na RMEBH (Belo Horizonte, 1996a)

<b>ROTEIRO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE A HISTÓRIA DA CLASSE</b>	
<b>DIMENSÕES A SEREM CONSIDERADAS</b>	
1-	EXPERIÊNCIAS EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quais instituições educativas o grupo já freqüentou (creche, pré-escolar, escolas formais e outras)?</li> <li>▪ Por quanto tempo?</li> </ul>
2-	NAS ATIVIDADES ECONÔMICAS, QUAIS OS ALUNOS QUE: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ajudam nas tarefas de casa? De que forma?</li> <li>▪ Contribuem na renda familiar trabalhando fora de casa? De que forma?</li> <li>▪ Fazem compras sozinho? Que tipo de compras/</li> </ul>
3-	INSERÇÃO NO MEIO: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como e onde brincam?</li> <li>▪ Freqüentam casa de vizinhos? Para quê?</li> <li>▪ Participam de algum grupo na comunidade (de dança, de canto, na igreja, de capoeira)?</li> <li>▪ Visitam com freqüência: museus, parques, cinema, teatro, show, zoológico, fliperamas?</li> <li>▪ Assistem televisão? Que tipo de programa? Quantas horas por dia?</li> <li>▪ Têm vídeo em casa? Que tipo de filme assistem com mais freqüência?</li> <li>▪ Têm jornais, revistas, livros, etc. em casa? Que uso fazem? Quais?</li> <li>▪ Escutam rádio? Que tipo de programa?</li> <li>▪ Circulam dentro e fora do bairro sozinhos?</li> <li>▪ Vão à escola sozinhos? Que percurso fazem?</li> <li>▪ Para onde viajam?</li> <li>▪ Que conhecimento os alunos têm sobre: o bairro, a cidade, o estado, o país, o mundo?</li> </ul>
4-	USO DE DIFERENTES FORMAS DE LINGUAGEM, EM CASA E NA COMUNIDADE: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que tipo de música os alunos conhecem?</li> <li>▪ Conhecem algum tipo de dança?</li> <li>▪ Que tipo de linguagem plástica conhecem e utilizam (desenho, pintura, modelagem, escultura, etc)?</li> <li>▪ Que tipo de escrita usam com mais freqüência?</li> <li>▪ Que conhecimento têm da língua escrita?</li> </ul> <p>Que tipo de textos os alunos lêem: cartazes, rótulos, listas, narrativas, etc.?</p> <p>- Que tipos de textos os alunos escrevem: bilhetes, listas, nomes, etc.</p> <p>-</p> <p>Que conhecimento têm da linguagem matemática?</p> <p>Que usos fazem do sistema de numeração, de medidas, de quantidade e do sistema monetário em sua vida?</p>

### Anexo V

#### Descrição sintética do “Estudo das Disciplinas” contidas nos Projetos “Brincadeiras de Rua” e “A Música e a Dança”, relatados no Caderno Escola Plural 1 (Belo Horizonte, 1995)

<b>Estudo das diversas disciplinas dentro do tema “Brincadeiras de Rua” (Belo Horizonte, 1995, p.11-13)</b>
<p><b>Matemática</b></p> <p>Noção de quantidade a ser explorada na pesquisa, no levantamento de preços e no desenvolvimento de jogos; sistema de numeração, operações básicas e geometria (a partir do estudo de espaços para a realização das brincadeiras).</p>
<p><b>Língua Materna</b></p> <p>Leitura de vários tipos de textos (manuais dos jogos, cartazes de propaganda de brinquedos; etc); Produção escrita (registro das brincadeiras, produção das regras, etc.); língua oral e língua escrita e alfabetização.</p>
<p><b>Formação Social</b></p> <p>História (explorando a história das próprias crianças, da infância dos pais e de algumas brincadeiras) e Geografia (brincadeiras da comunidade e de outros lugares, as condições de distribuição do espaço na comunidade, etc.)</p>
<p><b>Ciências</b></p> <p>Estudo do tempo (incluindo formas de medir o tempo e que brincadeiras o utilizam) e estudo do corpo (“examinar os fatores ambientais que favorecem a aquisição de habilidades físicas; fazer uma relação de alimentos que fortalecem o corpo, aumentando seu potencial físico”, p.13)</p>
<p><b>Ética</b></p> <p>“Discutir com as crianças as regras de rua, a partir de perguntas, tais como: As regras na rua são respeitadas ou predomina a lei do mais forte? Quais os jogos que privilegiam a cooperação do grupo? Qual é o tratamento dado àquelas crianças de menor habilidade para determinados jogos? Quais são as regras que devem prevalecer na sala de aula, na escola e durante o festival?” (p.13)</p>
<p><b>Educação Física</b></p> <p><b>“Promover brincadeiras no espaço da escola: analisar, junto com os alunos, as principais habilidades físicas requeridas por cada uma das brincadeiras”</b> (p.13, grifos meus)</p>
<p><b>Artes</b></p> <p>“Promover a representação das brincadeiras de rua através de desenhos, maquetes, modelagens, colagens, dobraduras. A partir dos casos contados pelos alunos, montar dramatizações que possibilitem uma melhor análise dos conflitos vivenciados” (idem)</p>
<p><b>Gênero</b></p> <p>“As diferenças entre sexo poderão ser abordadas a partir de classificações das brincadeiras por gênero – as de preferência de meninos e meninas. Essas diferenças poderão se estender até as diferenças de papel do homem e da mulher na comunidade local” (p.13)</p>

<p align="center"><b>Estudo das Diversas Disciplinas Dentro do Tema “A Música e a Dança” (Belo Horizonte, 1995, p.16/17)</b></p>
<p align="center"><b>Língua Materna</b></p> <p>“Estudo e produção de diferentes tipos de propaganda, listas, textos informativos e cartas Estudo e produção de letras de músicas, poesias, etc.” (p.16)</p>
<p align="center"><b>Artes</b></p> <p>“Estudo de diversos ritmos, comparação de suas diferenças. Produção de coreografias para apresentação de danças. Essa produção incluirá a preparação de espaços adequados, criação de cenários, etc. Estudo das especificidades das danças: a dança religiosa e a dança profana. Os alunos serão estimulados a buscar compreender o significado das danças no contexto de seu surgimento. O Rap, por exemplo, deve ser compreendido como ritmo e como mensagem própria de um tempo e de uma população de adeptos” (p.16)</p>
<p align="center"><b>Matemática</b></p> <p>Tratamento dos dados de pesquisa : confecção de tabelas e gráficos. Estudo das porcentagens para análises de preços dos produtos. Estudo de frações por comparação com porcentagens e análise do tempo das notas musicais. Enfrentamento de problemas matemáticos de diversos graus de dificuldade a partir da pesquisa e do levantamento de preços dos produtos musicais. Estudo da manipulação do dinheiro (valor das notas, pagamento, troco, etc. A marcação do tempo, analisando a dimensão do tempo das épocas pesquisadas na história da música e da dança, podendo ser desdobrado em um estudo sobre o sistema de numeração.</p>
<p align="center"><b>Formação Social</b></p> <p>“Levantamento do significado das músicas no contexto de sua época e local de origem. O estudo deve incluir exame de mapas e pesquisas sobre características desses locais. Estudo das regiões e países produtores de aparelhos eletrônicos, da evolução da tecnologia de reprodução do som e das rotas de comercialização de produtos. Levantamento de informações sobre o comércio local e internacional e sobre o contrabando. A partir das danças típicas, pode-se fazer um estudo de características das regiões do país, destacando as contribuições dos diversos grupos étnicos. Levantamento das características das épocas históricas relacionadas ao cultivo de estilos específicos de música e de dança” (p.16).</p>
<p align="center"><b>Gênero</b></p> <p>“A relação homem/mulher expressa nas letras de diversas músicas pode desencadear conversas sobre os sentimentos que os adolescentes experimentam em relação ao sexo oposto” (p.16).</p>
<p align="center"><b>Educação Física</b></p> <p><b>“O trabalho de Educação Física estará vinculado ao estudo dos estilos de dança e à montagem de coreografias. Ênfase especial será dada ao acompanhamento de ritmos com o corpo e ao trabalho em grupo. Os alunos serão estimulados a ensinar aos colegas “os passos” que criam espontaneamente” (p.17, grifos meus)</b></p>



**Ciências**

“As fontes de energia elétrica: as hidrelétricas e as pilhas – como a energia chega ao consumidor” (p.17).

“A reprodução do som – o que possibilita o funcionamento dos instrumentos e dos aparelhos” (idem).